Kunsterziehu...

Digitized by Google

MAT

Kunsterziehung

Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar, am 9., 10., 11. Oktober 1903

Deutsche Sprache und Dichtung

R. Voigtländers Verlag in Leipzig
1904

Digitized by Google

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
567513A
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1931 L

Digitized by Google

Inhalt

Seite

Vorbemerkung . . . . . 7—10

Verhandlungen

Erster Tag, Freitag, den 9. Oktober 1903.

Begrüßungen . . . . . 13—19
Kerschensteiner . S. 13 Pabst . . . . S. 16
Rothe . . . . . 14 Nicklas 17

Eröffnung der Verhandlungen durch den Vorsitzenden Stadtschulrat Dr. G. Kerschensteiner, München 20—23

Einleitende Worte von Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. Stephan Waetzoldt, Berlin . . 24—32

Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes
Berichterstatter: Otto Ernst, Hamburg . . . 33—45

Verhandlung: 45
Siebs . . . . S. 46 Schumann . . . S. 58
Oberl. Rein . . . 51 Breg 59
Lehmann . . . . 53 Schiele 60
Wychgram . . . . 55 Ernst 61
Philo vom Walde . 56 Kerschensteiner . . 62
Matthias 57

Der mündliche Ausdruck (das freie Sprechen)
Berichterstatter: Landtagsabgeordneter Pfarrer D. Hackenberg, Hottenbach . . . . . 64—75

Verhandlung: 75
Kerschensteiner . S. 75 Scherer . . . . S. 83
Prof. Rein . . . 76 Sallwürk 85
Götze . . . . . 79 Kleinpaul 87

1931 JAN TRANSFER FROM C. A.

Digitized by Google

Seite

Pretzel . . . . S. 88 Götze . . . . S. 92
Polz . . . . . 90 Waetzoldt . . . 92
Keferstein . . . 91

Der schriftliche Ausdruck (der Aufsatz).
Berichterstatter: Professor Dr. Diez, Stuttgart 94—105
Verhandlung:
Mühlmann . . S. 105 Osborn . . . S. 110
Niclas . . . 106 Wolgast . . . 112
Schulze . . . 108 Kerschensteiner . 113
Oberl. Rein . . 110 Diez 114

Verhandlungen

Zweiter Tag, Samstag, den 10. Oktober 1903.

Eröffnung der Sitzung durch den Vorsitzenden Stadtschulrat Dr. G. Kerschensteiner 119
Schumann . . S. 119 Kerschensteiner . S. 120

Das dichterische Kunstwerk in der Schule. (Seine Auswahl.)
Berichterstatter: Dr. Heinrich Hart, Berlin . 122—135
Kerschensteiner . S. 135

Das dichterische Kunstwerk in der Schule. (Seine Behandlung.)
Berichterstatter: Professor Dr. Rudolf Lehmann, Berlin . . . . . 136—152
Verhandlung: 152
Kerschensteiner . S. 152 Keller . . . S. 170
Müller . . . 153 Hiemann 173
v. Kunowski . 155 Schiele 174
Ernst . . . . 158 Götze 176
Weniger . . . 160 Löwenfeld . . . 177
Schubert . . . 164 Hart 178
Pretzel . . . 166 Lehmann . . . 179
Frommel . . . 168

Jugendschrift, Schülerbibliothek, das billige Buch.
Berichterst.: Hauptlehrer Wolgast, Hamburg 182—193
Verhandlung: 193

Digitized by Google

Seite

Kerſchenſteiner . S. 193
Brandes 194
Gurlitt 199
Köſter 200
Borſtel 203
Schumann . . . 205
Gurlitt 206
Wychgram . . S. 206
Brandes 208
Kerſchenſteiner . . 209
Voigtländer . . . 209
Wolgaſt 211
Brandes 215
Wychgram . . . 216

Schülervorſtellungen
Berichterſtatter: Dr. Raphael Löwenfeld, Direktor des Schillertheaters, Berlin . . . . . 218—230
Kerſchenſteiner . . 230

Öffentliche Vorträge

Dritter Tag, Sonntag, den 11. Oktober 1903.

Eröffnung der Sitzung durch den Vorſitzenden Stadtſchulrat Dr. G. Kerſchenſteiner 233
Die Einheit der künſtleriſchen Erziehung. Vortrag von Profeſſor Dr. Alfred Lichtwark, Hamburg . . . . . 234—249
Der Deutſche und ſeine Mutterſprache. Vortrag des Geheimen Oberregierungsrats Profeſſor Dr. Stephan Waetzoldt, Berlin . . 250—265
Der Deutſche und ſein Verhältnis zur Dichtung (mit Rezitationen). Vortrag von Otto Ernſt, Hamburg . . . . 266—278
Schlußwort des Vorſitzenden Stadtſchulrat Dr. G. Kerſchenſteiner . . . . . 279—282

Alphabetiſches Verzeichnis der Veranſtalter und Redner . . . . . 283—284

Digitized by Google

Vorbemerkung

Im Anschluß an den „Kunsterziehungstag", der im September 1901 in Dresden tagte und das Thema „Bildende Kunst in der Schule und in der Erziehung" beriet, haben sich die Unterzeichneten im Frühjahr 1903 vereinigt, um einen zweiten Kunsterziehungstag zu veranstalten, der die großen Fragen der Deutschen Sprache und Dichtung in ihrer Bedeutung für die Schule und für die Erziehung unserer Jugend und damit unseres ganzen Volkes behandeln sollte.

Wir haben es wie beim ersten Kunsterziehungstag wiederum für zweckmäßiger gehalten, die geplante Beratung zunächst auf einen engeren Kreis von Männern und Frauen zu beschränken, die durch ihre Persönlichkeit und Tatkraft einen größeren Erfolg verbürgten und auf Grund der Ergebnisse, die wir von unserer Tagung erwarteten, der Sache selbst neue Wege und Freunde zu gewinnen im Stande waren. Wir wandten uns deshalb zunächst an Mitglieder der Behörden und Schulverwaltungen, an Schulmänner, an die größeren Lehrer- und Lehrerinnenvereine, an unsere Dichter und an Männer und Frauen der Literatur, Presse und Kritik, sowie an Freunde der Volkserziehung.

Die Verhandlungen fanden statt am 9., 10. und 11. Oktober 1903 in Weimar, das uns in gastlichster Weise seine Tore öffnete.

Digitized by Google

Unter dem Ehrenvorsitz seiner Exzellenz des Herrn Staatsministers Dr. Rothe hatte sich ein Ortsausschuß gebildet, in dem besonders die Herren Regierungs- und Schulrat Dr. P. Krumbholz und Seminarlehrer Mutheſius für die Sache tätig waren.

Die Sitzungen erstreckten sich über drei Tage, die beiden ersten waren den Verhandlungen, der dritte öffentlichen Vorträgen gewidmet.

Dem dritten Tag geruhten Ihre Königliche Hoheit Frau Erbgroßherzogin Pauline von Sachsen-Weimar beizuwohnen.

Zur Teilnahme an unseren Beratungen waren eingelaufen 300 Anmeldungen. Anwesend waren 225 Herren und Damen, darunter die Vertreter von 14 deutschen Staatsregierungen, 9 Stadtverwaltungen und 45 Lehrervereinigungen und Ausschüssen.

Die Tagesordnung umfaßte folgende Punkte:

1. Einleitende Worte.
2. Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes.
3. Der mündliche Ausdruck (das freie Sprechen).
4. Der schriftliche Ausdruck (der Aufsatz).
5. Das dichterische Kunstwerk in der Schule: seine Auswahl.
6. Das dichterische Kunstwerk in der Schule: seine Behandlung.
7. Jugendschriften. Schülerbibliotheken. Das billige Buch.
8. Schülervorstellungen.

Öffentliche Vorträge.

1. Die Einheit der künstlerischen Erziehung.
2. Der Deutsche und seine Muttersprache.
3. Der Deutsche und sein Verhältnis zur Dichtung.

Wir legen in Nachstehendem den Bericht unserer Sitzungen vor; in der Reihenfolge, in der diese stattgefunden haben.

Die Vorträge des dritten Tages führen vielleicht am besten in die allgemeinen Fragen ein, während die Verhandlungen der zwei ersten Tage den Stand der Dinge von den verschiedensten Seiten darlegen und beleuchten.

Digitized by Google

Wir freuen uns feststellen zu dürfen, daß sich auch dieser zweite Tag als innere Notwendigkeit und als unumgängliches Bedürfnis erwiesen hat, und daß die Veranstaltung eines weiteren dritten Tages, der sich mit Musik und Gymnastik zu beschäftigen hätte, nur noch eine Frage der Zeit und äußerer Umstände sein kann.

Dr. Georg Kerschensteiner
Stadtschulrat, München
Vorsitzender des Zweiten Kunsterziehungstages

Dr. E. von Wildenbruch
Geheimer Legationsrat z. D., Berlin

Dr. Stephan Waetzoldt
Professor, Geheim. Oberregierungsrat, Berlin

Gerhart Hauptmann
Berlin

Dr. Cäsar Flaischlen
Berlin

Dr. Rudolf Lehmann
Professor, Berlin

Dr. Berthold Litzmann
Professor, Bonn

Otto Ernst
Hamburg

H. Wolgast
Hauptlehrer, Hamburg

Dr. E. von Sallwürk
Geheimer Hofrat, Karlsruhe

Dr. Paul Krumbholz
Regierungs- und Schulrat, Weimar

Die Veranstalter des Ersten Kunsterziehungstages:

C. Götze
Vors. d. Lehrer-Vereinigung z. Pflege der künstlerischen Bildung, Hamburg

L. Graf von Kalckreuth
Direktor der Kgl. Akademie d. Künste, Stuttgart

Prof. Dr. Alfr. Lichtwark
Direktor der Kunsthalle, Hamburg

Dr. Peter Jessen
Direktor der Bibliothek des Kgl. Kunstgewerbemuseums, Berlin

Dr. Konrad Lange
Universitätsprofessor, Tübingen

Dr. Ludwig Pallat
Professor, Berlin-Halensee

Dr. Woldemar von Seidlitz
Geheimer Regierungsrat, Dresden, Vorsitzender des Ersten Kunsterziehungstages

Digitized by Google

„Einer allein macht's nicht! auch nicht Hundert! wir müssen alle mithelfen, groß und klein, jeder in seiner Weise! und guter Wille ist schon halber Sieg!"

*

„Und wenn auch nur ein Saatkorn in Keime schießt von allen, die da ausgeworfen, mögen die anderen zu hunderten auf Steinboden fallen und verdorren . . . es war nicht vergebens und es ist viel vollbracht!

Denn es bedarf eines Jahrzehnts, um eine Scholle fruchtbar zu machen, und es bedarf eines Menschenalters, um einen Gedanken werden zu lassen, und es bedarf eines Jahrhunderts, um seine Früchte reifen zu sehen!"

Cäsar Flaischlen.

Digitized by Google

Verhandlungen

Erſter Tag

Freitag, den 9. Oktober 1903

Digitized by Google

Begrüßungen

Stadtschulrat Dr. **Georg Kerschensteiner,** München, Vorsitzender des Kunsterziehungstages, eröffnet die Sitzung um $9^1/_4$ Uhr:

Zum zweiten Male hat ein kleiner Kreis von ernsten Männern es unternommen, an die verschiedenen Staatsregierungen, an die einzelnen städtischen Behörden, an die pädagogischen Vereine sowie an einzelne Künstler, Verwaltungsbeamte und Schulmänner in Deutschland Einladungen ergehen zu lassen, um hier im engen und geschlossenen Kreise über eine wichtige Frage unserer nationalen Erziehung Beratung zu pflegen. Ich kann mit Freuden konstatieren, daß unsere Einladungen auf einen fruchtbaren Boden gefallen sind, und daß eine ganze Reihe von Staatsregierungen, von Stadtmagistraten und insbesondere von Vereinen ihre Vertreter abgesandt haben. Ich begrüße insonderheit Se. Exzellenz den Herrn Staatsminister Dr. Rothe. Ich begrüße ferner die übrigen Vertreter der Staatsregierungen, der Magistrate und die Abgesandten der Vereine, sowie alle uns hochwillkommenen, ehrenwerten Gäste. Eine ganze Reihe hochgeschätzter Namen, deren Träger sich eingefunden haben, bietet uns voraussichtlich, man kann sagen, mit Sicherheit eine Gewähr dafür, daß unsere Verhandlungen zu einem erfreulichen Ergebnis führen werden.

Ehe wir in die Verhandlungen eintreten, wollen Sie genehmigen, daß die offiziellen Begrüßungen stattfinden. Ich bitte Se. Exzellenz den Herrn Staatsminister, zunächst das Wort ergreifen zu wollen.

Digitized by Google

Staatsminister Dr. **Rothe**, Exzellenz, Weimar:

Indem ich das Komitee, das den zweiten Kunsterziehungstag hierher nach Weimar zusammenberufen hat, meines besonderen Dankes für die gehabte Mühewaltung versichere, und indem ich Sie, hochgeehrte Versammlung, die Sie sich hier angesichts einer wichtigen und hohen Aufgabe versammelt haben, namens der Großherzoglichen Staatsregierung herzlichst begrüße, möchte ich mir erlauben, einen Ausspruch in ihre Erinnerung zurückzurufen, der kürzlich bei ganz anderer Gelegenheit in diesem Saale getan worden ist. Ernst von Wildenbruch, auch einer der verehrten Herren des Komitees, hat neulich bei einem internationalen Kongreß hier den Ausspruch getan: „Jede Nation ist verpflichtet, sich selbst und ihre Eigenart zu möglichster Vollkommenheit auszuarbeiten, daß sie in dem Konkurrenzkampf um die geistigen Güter der Welt bestehen kann". Als Motto könnte dieser Ausspruch unseres gefeierten Dichters über den Verhandlungen stehen, die heute und morgen, in den nächsten Tagen hier stattfinden sollen. Und könnte ich Ihnen ein besseres Geleitwort auf dem Weg mitgeben, als diesen Ausspruch: „Jede Nation ist verpflichtet, sich selbst und ihre Eigenart auszuarbeiten"? Nirgend trifft dies mehr zu, als auf die Bestrebungen des Kunsterziehungstages, soweit es sich hierbei um die Pflege der deutschen Sprache und Literatur handelt. Gibt es ein köstlicheres Gut, als die Sprache, die die Nation zu pflegen, auszubilden, zu schätzen und der Zukunft zu überweisen hat?

Und wenn ich nun die heutige stattliche Versammlung übersehe und in derselben Männer der Wissenschaft, der Dichtkunst, des Schrifttums, Männer der praktischen Berufe vereinigt finde mit Freunden und Verehrern der Sache, so

Digitized by Google

kann man nicht daran zweifeln, daß die bevorstehenden Verhandlungen einen glänzenden Erfolg haben werden. Insbesondere begrüße ich die zahlreich erschienenen praktischen Schulmänner; denn, meine Herren, was würde ohne diese die ganze Unternehmung nützen? Seitdem die Pädagogik aus den Kinderschuhen mehr herausgetreten ist, seitdem sich die Unterrichtsmethoden verbessert haben und der Unterricht nicht mehr von persönlicher Willkür, Eigenart, Phlegma, mechanischen Gewohnheiten abhängig ist, sondern systematisch betrieben wird, seitdem die nationale Seite des Unterrichts mehr betont wird, ist ja auch mehr und mehr die Pflege der deutschen Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts getreten. Aber wer wollte von uns behaupten, daß wir durch die getroffenen Einrichtungen schon den Gipfel der Vollkommenheit erreicht oder ihm nahegekommen wären? Bei weitem nicht! Jeder Schulmann wird mir darin beistimmen, daß auf diesem Gebiete noch viel zu tun ist. Ich erinnere an das Wort des Demosthenes, das er einst gebraucht hat in einer Rede, als er sich an die Richter von Athen wandte und sie das lebendige Gesetz nannte. Ähnlich, meine Damen und Herren, kann man zur Lehrerschaft Deutschlands auf dem Gebiete des Unterrichts sagen: „Ihr, die Ihr das lebendige Gesetz seid"; denn ihnen ist die Zukunft der Nation anvertraut; sie sind vor allen berufen, die Sprache, die Literatur der deutschen Nation zu pflegen und zum Gemeingut und lebendigen Besitz der ganzen Nation zu machen.

Wenn ich also so die Versammlung überblicke, so kann ich nicht anders, als der Überzeugung Raum geben, daß unsere Verhandlungen einen ersprießlichen Erfolg haben werden; und auf diese Überzeugung gründet sich der aufrichtige Wunsch, daß die Verhandlungen des

Digitized by Google

heutigen und der nächsten Tage einen befriedigenden Verlauf nehmen mögen, daß jeder von den zahlreich Erschienenen das hier finden möge, was ihn hierher geführt hat. (Beifall.)

Oberbürgermeister Geh. Regierungsrat **Dabst**, Weimar:

Im Namen der Stadt Weimar, deren Behörden und Bürgerschaft, habe ich die Ehre, die hochgeehrte Versammlung bei Beginn ihrer heutigen für die Kultur unseres Volkes so hochwichtigen Verhandlungen herzlich willkommen zu heißen und Ihnen den Gruß der Stadt zuzurufen, zugleich aber auch den Dank dafür auszusprechen, daß Sie zum Sitz Ihrer diesjährigen Verhandlungen die Stadt Weimar, die ja von jeher ein Sitz von Wissenschaft und Kunst gewesen ist, auserwählt haben. Auch die Behörden der Stadt Weimar, denen ja vor allem die Pflege und die Sorge für die Entwicklung der Schule, für die Erziehung und Bildung der Jugend obliegt, werden Ihren Verhandlungen mit dem größten Interesse folgen und den erforderlichen Nutzen aus Ihren hochwichtigen Verhandlungen für ihre weiteren Beschlüsse in Schulsachen usw. ziehen.

Meine hochgeehrten Damen und Herren! Wie sollte dies auch anders sein, haben Sie sich doch die höchste Aufgabe, die sich überhaupt ein Mensch stellen kann, gestellt, Sie wollen das Volk und vor allem die Jugend, welcher die Zukunft gehört, zum Verständnis für die Kunst, für unsere Dichter erziehen. Sie wollen unser Volk und unsere Jugend in die Werke der deutschen Dichter und Künstler einführen, Sie wollen unser Volk, dem von Haus aus ein idealer Zug innewohnt, für alles Ideale, für alles Schöne, für die Kunst, die das Menschenherz veredelt und über das Gemeine und Gewöhnliche erhebt, begeistern, Sie wollen

Digitized by Google

durch Ihre Bestrebungen verhüten, daß unser Volk und unsere Jugend in dem Materialismus unseres Jahrhunderts untergehe, daß das Volk nicht, wie es hier und da den Anschein haben könnte, der Verrohung anheimfällt.

Meine hochverehrten Anwesenden! Wenn es schon die Pflicht jedes gebildeten Menschen ist, Ihre Bestrebungen zu unterstützen, so beweist auch die heutige zahlreich besuchte Versammlung, daß, obgleich Ihre Ziele noch neuen Datums sind, Ihre Ideen doch in das Herz des Volkes schon übergegangen sind; in noch erhöhtem Maße ist es daher die Aufgabe der staatlichen und der Gemeindebehörden, Ihre Bestrebungen nach und nach in das Leben, in die Praxis hinüberzuführen, ihnen Fleisch, Blut und Gestalt zu geben, damit Ihre Gedanken nicht blos Gedanken bleiben, sondern zur Frucht bringenden Tat für das deutsche Volk werden. Mit dem Wunsche, daß auch die diesjährigen Verhandlungen Sie diesem Ziele näher bringen und daß Sie alle in Weimar angenehme Stunden verleben mögen, rufe ich Ihnen nochmals zu: Willkommen in den Mauern Weimars! (Beifall.)

Gymnasialrektor **J. Nicklas**, München,
Vertreter des Kgl. Bayerischen Kultusministeriums:

Hochansehnliche Versammlung! Es ist mir der ehrenvolle Auftrag zu teil geworden, den Kunsterziehungstag zu begrüßen im Namen derjenigen Herren, die von den Unterrichtsministerien, Schulbehörden und Städten hierher abgeordnet worden sind. Schon die stattliche Zahl, in der diese Vertreter erschienen sind, beweist, daß die Staatsregierungen das lebhafteste Interesse und die wärmste Sympathie den Bestrebungen und den Verhandlungen,

Digitized by Google

die hier gepflogen werden, entgegenbringen. Und wie könnte es auch anders sein? Neben der nationalen und sittlich-religiösen Erziehung liegt es ja doch den Staatsregierungen und Schulbehörden ob, auch auf die künstlerische Erziehung der Jugend hinzuwirken. Die künstlerische Erziehung ist tatsächlich von eminenter Bedeutung, und um diese Frage in Fluß zu bringen, um sie in die richtigen Wege zu leiten, sind vor zwei Jahren in Dresden bedeutende Männer zusammengetreten; damals waren es besonders Künstler, die mit Lehrern gemeinsam tagten.

Die Signatur der diesjährigen Versammlung besteht vielleicht mehr darin, daß vorwiegend Dichter und überhaupt Vertreter der Literatur mit den Lehrern und praktischen Schulmännern in Verbindung treten zu gemeinsamer Arbeit, um unsere Jugend zu begeistern und zu befähigen und ihre Herzen weit und empfänglich zu machen für das Schöne in unserer deutschen Sprache und Literatur. Möchte diese Gemeinsamkeit der Interessen der Künstler, der Dichter und der praktischen Schulmänner stets wirksam bleiben und sich immer mehr vertiefen zum Segen unserer deutschen Schulen, zum Segen unserer Jugend! Möge die Freude am Schönen immer mehr sich ausbreiten, möge sie in die Herzen der Jugend sich einsenken, damit der Sinn für das Häßliche und Gemeine daraus verschwinde, damit namentlich eine Richtung, die in der Gegenwart, in unserer Jugend von heute, im allgemeinen Platz gegriffen hat, eine gewisse greisenhafte Blasiertheit, verschwinde; denn die Kunst ist und bleibt jung, und wer sich mit der Kunst beschäftigt, der wird immer wieder verjüngt werden.

Wenn unsere Bestrebungen diesen Zweck nur annähernd erreichen, dann tragen sie ohne Zweifel auch zur Ver-

Digitized by Google

tiefung des nationalen, des religiösen und sittlichen Empfindens unserer Jugend bei, und in diesem Sinne gestatte ich mir im Namen der Vertreter der Regierungen, der Schulbehörden und der Städte dem Kunsterziehungstag einen recht erfolgreichen und gedeihlichen Verlauf zu wünschen. (Beifall.)

Digitized by Google

Eröffnung der Verhandlungen

Vorsitzender
Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Es ist jetzt nicht meine Aufgabe, Ihnen auseinanderzusetzen, welche Ziele und welche Wege wir verfolgen. Herr Geheimer Oberregierungsrat Professor Dr. Waetzoldt wird in seinen einleitenden Worten auf diese Fragen näher eingehen. Im Interesse einer geordneten Abwickelung unserer Verhandlungen und der Vermeidung von Weitschweifigkeiten in der Debatte habe ich nur auf einen Hauptgesichtspunkt hinzuweisen. Es ist keine Umwälzung in unseren pädagogischen Anschauungen, die wir anstreben; uns führt vielmehr die Sorge zusammen, daß jene Keime, die überall da in deutschen Landen aufsprossen und von je aufgesproßt sind, wo ernste Männer mit geschickter Hand ihrer Erziehungsaufgabe walteten, jene Keime, die zur Erziehung von ästhetisch gesunden Menschen führen, gekräftigt und zu einem starken Wachstum gebracht werden.

Das erste und nächste Ziel, das wir uns gesteckt haben, ist, die persönliche Ausdrucksfähigkeit unseres deutschen Volkes und insbesondere der deutschen Jugend zu fördern. Das fernere Ziel auf diesem Wege ist dann, zu einem Verständnis für den charakteristischen Ausdruck und damit auch zu einem Verständnis für den künstlerischen Ausdruck, für den Kunstgenuß und schließlich auch zu einem wahren und der Mühe werten Lebensgenuß zu führen. Das zweite, fernere Ziel ist nicht leicht und auch nicht allgemein zu erreichen; zahlreiche Faktoren, deren Einfluß

Digitized by Google

wir gar nicht mehr in der Gewalt haben, die erst weit nach der Zeit der Jugenderziehung zu wirken anfangen, sind hier von Bedeutung. Das nächste Ziel aber, die Steigerung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit ist erreichbar; der Weg zu diesem Ziele ist gangbar in allen deutschen Schulen, oder er kann wenigstens gangbar gemacht werden. Der Weg ist ganz kurz gekennzeichnet. Er besteht einfach darin: daß wir in unsern Schulen uns auf ein Minimum des Lehrstoffes beschränken lernen zu Gunsten eines Maximums der Vertiefung. Wenn wir die Sache beherrschen lernen, dann wird die Ausdrucksfähigkeit sofort dazukommen; wenn wir unsere Jugend an die Sachen selbst führen und nicht an die Bücher, die über die Sachen geschrieben sind, dann werden wir den Weg gehen und die Ziele erreichen, die uns vor Augen schweben. Fassen wir in unsern heutigen Verhandlungen und Debatten dieses nächste Ziel ins Auge, dann wird auch die Skepsis schwinden, mit der vielleicht mancher von Ihnen — und vor zwei Jahren ich selbst — zu den Verhandlungen gezogen ist, die Skepsis, die sich vielleicht an den etwas anspruchsvollen Namen Kunsterziehungstag knüpft. Und wenn Sie diesen Gedanken im Auge behalten, wird nicht nur die Skepsis verschwinden, sondern auch die Debatte fruchtbar werden.

Die Themata des heutigen Tages hängen innerlich fest zusammen. Sie befassen sich mit der Aufgabe, die persönliche Ausdrucksfähigkeit im Lesen, Vorlesen, Rezitieren, in der mündlichen und schriftlichen Darstellung zu kräftigen und zu entwickeln. Die Themata des nächsten Tages werden dann insofern eine Steigerung bringen, als sie darzulegen versuchen, wie das Verständnis für die charakteristische Form und daher auch

Digitized by Google

für die künstlerische Form des Ausdruckes durch die Herbeiziehung guter Muster gefördert werden kann.

Bei der Besprechung der Themata handelt es sich mehr darum, große Gesichtspunkte und vor allem praktische Vorschläge uns zu bieten, für die wir Ihnen ungemein dankbar sein werden, als etwa große Prinzipien festzulegen. Bei der Debatte, meine verehrten Damen und Herren, werden sich die Teilnehmer an zwei Punkte zu halten haben, an eine Berichtigung der Anschauungen des Referenten und an eine Ergänzung durch Punkte, die etwa der Referent außer Acht gelassen haben könnte. Weiter gehende Fragen, die nur in einem lockeren Zusammenhange stehen mit den Vorträgen der Referenten, bitte ich nicht zu berühren. Den Herren Referenten wird für ihr Referat eine Zeit von im Maximum zwanzig Minuten zur Verfügung gestellt. Die Herren, welche sich an der Debatte beteiligen, kann ch leider nicht so reichlich bedenken. Nachdem wir vier Themata an diesem Vormittag zu behandeln haben, muß ich die sehr verehrten Herren im allgemeinen auf ein Maximum von fünf Minuten beschränken. Sollte einer der verehrten Herren gleichwohl in der Fülle seiner Begeisterung für die Sache den Faden seiner Erörterung quasi als Klotho länger spinnen als fünf Minuten, so bitte ich von vornherein ganz ergebenst um Entschuldigung, wenn ich als Atropos den Faden unerbittlich kürzen muß. (Heiterkeit). Ich werde das mit jener Liebenswürdigkeit versuchen, die bekanntlich ein bayrisches Reservatrecht ist. (Große Heiterkeit.)

Meine hochverehrten Damen und Herren! Der kleine Kreis, der Sie geladen hat, hat mit wohlbegründeter Absicht Weimar zum Sitz der Verhandlungen gewählt, Weimar, die Stadt der Musen, die Stadt, die einst das

Digitized by Google

Palladium der aufblühenden Dichtkunst war am Ende des achtzehnten Jahrhunderts, die Stadt, in der der regierende Fürst Karl August ein treuer Freund und ein bewundernder Verehrer unserer größten deutschen Dichter war, in der Wieland, Herder, Schiller, Goethe lange Jahre künstlerischen Schaffens genossen haben. Wir alle, die wir Weimar betreten, fühlen das Wort des Dichters: „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht". Möge die historische Weihe, die über diesem Orte liegt, durch unsere Verhandlungen ziehen und ihnen jenen Ernst geben, den wir notwendig haben, um zu einem gedeihlichen Erfolge zu gelangen. (Beifall.)

Digitized by Google

Einleitende Worte

des Geheimen Oberregierungsrats Professor
Dr. **Stephan Waetzoldt**, Berlin.

Als vor zwei Jahren der erste Kunsterziehungstag in Dresden tagte, da sprach Konrad Lange über das Wesen der künstlerischen Erziehung und bezeichnete das Ziel der gemeinsamen Bewegung, die dort zusammengeführt hatte, als die Erziehung der Jugend zum ästhetischen Genuß, soweit dies möglich sei innerhalb der verschiedenen, zum Teil einander zuwiderlaufenden Bildungsziele der Gegenwart. Man war gewiß, damit nicht nur der Schule zu dienen, sondern der Nation, dem Volke, ihm ein neues Lebensbedürfnis zu wecken und, wo solches vorhanden war, eine Möglichkeit zu geben, dieses Lebensbedürfnis zu befriedigen. In Dresden handelte es sich um die bildende Kunst. Bildende Kunst in der Schule, das war eigentlich etwas Neues, wenn man nicht die Ansätze, wie sie im Gymnasium durch die Einführung in Abbildungen alter Meisterwerke vorhanden sind, wenn man nicht etwa gar den Unfug, der in einer Anzahl von Töchterinstituten mit der Kunstgeschichte getrieben wurde, als Anregung zum Kunstverständnis und als Kunstbildung ansehen wollte. Es war ein Tasten; etwas Neues sollte in die Schulwelt eingeführt werden.

Heute, hier in Weimar, haben wir es eigentlich zu tun mit einer alten Aufgabe. Sprachkunst und Poesie! Ja, sehen wir uns um im Vaterlande in den tausend und abertausend höheren und mittleren und niederen Schulen, das ist tägliches Brot, das wird täglich getrieben in

Digitized by Google

vielen Stunden, dazu müssen fremde und muß deutsche Sprache dienen. Die Poesie besitzt innerhalb unseres Unterrichts ein Gebiet, das erheblich im Laufe der Zeit gewachsen ist und noch wächst. Wie lange ist die Poesie als solche, ist die Kunst der Sprache in der Schule? In den höheren Schulen, seit man im 18. Jahrhundert die ästhetische Erziehung des Menschen auch durch die alten Sprachen und ihre Werke gegenüber dem naiveren Standpunkte, wie die Renaissance, der Humanismus ihn hatte, in den Vordergrund rückte; in der Volksschule, seit in den mittleren Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts allmählich der rein moralisierende Zweck poetischer Erzählungen und Fabeln in den Volkslesebüchern Platz machte einer höheren Auffassung der Poesie, als er langsam zurückwich vor dem Eindringen des Höchsten und Besten, was unsere Dichter geschaffen hatten, in die Tiefen und Niederungen der Bildung des Volkes. Hier in Weimar ist die Frage der ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechtes in einem anderen Sinne zu einem herrlichen Ideenbau durch Schiller getürmt worden, einem Ideenbau, der an sich ein Wunderwerk ist, der aber in ganz Schillerscher Weise Erfahrung und Entwickelung außer acht läßt und unsere Zwecke kaum fördern kann.

Man könnte bei diesem Zustande der Dinge, namentlich bei der Herrschaft, die auch die Poesie der Muttersprache in der Schule gewonnen hat, fragen: Brauchen wir denn überhaupt über die Sprachkunst, über die Poesie in der Schule, im Hause, im Volke, uns hier noch zu unterhalten? Wir haben es doch eigentlich herrlich weit gebracht. Wer zählt denn die Methoden, Leitfäden, Erklärungen, Übungen, Anleitungen, Sammlungen, Lehrgänge, Biographien, gesammelten Kritiken, Literaturgeschichten usw., wer zählt sie alle auf, die den

Digitized by Google

einen Zweck haben, in der Schule oder sonst dem Verständnis und der Erklärung des dichterischen Kunstwerkes zu dienen? Wir besitzen auch nach der neueren Richtung hin schon eine Reihe von vortrefflichen Anregungen, seit Hildebrand damit begann, durch Münch, Biese, Rudolf Lehmann, Anthes, Weise, Book u. a.; wie oft ist über die Ästhetik der Sprache und die ästhetische Erziehung durch die Sprache und ihre Werke gehandelt. Unsere Lesebücher, von der Volksschule bis zu den höchsten Schulen, sind voll von poetischen Stücken; nehmen wir in den höheren Schulen gar die alten und neuen fremden Sprachen hinzu mit ihren Dichtern, so wird ein großer Teil des Unterrichts überhaupt von der Dichtung in Anspruch genommen. Es könnte scheinen, als ob eine weitere Unterhaltung darüber müßig wäre. Und doch herrscht trotz all diesem Reichtum und all der Arbeit, die an diesen Gegenstand gewandt ist, bei dem Durchschnitt unserer gebildeten Deutschen, darüber wollen wir uns nicht täuschen, eine gewisse Unwilligkeit und Unfähigkeit, Kunst zu fühlen und richtig zu werten, eine Banalität des Geschmackes, eine Unselbständigkeit des Urteils, oft auch eine gewisse kühle Gleichgültigkeit Fragen der Kunst und der Poesie gegenüber, eine Rückständigkeit in der Fähigkeit, ein Neues zu beurteilen, sich einmal loszumachen von alten Grundsätzen und Gedanken, eine Abneigung selbst unseren Klassikern gegenüber und gegenüber ihrem weiteren und vertiefteren Studium, daß man oft erschrickt. Das Volk der Dichter und Denker liest und liebt eigentlich, das ist meine Überzeugung, Poesie, Dichtung viel weniger, als man vermuten könnte.

Es ist ja richtig, daß wir zur Poesie und zur Dichtung anders stehen, als unsere Vorfahren noch vor

Digitized by Google

hundert Jahren. Die Literatur, das geistige Leben in Philosophie und Dichtung, ist nicht mehr die große nationale Angelegenheit, nicht mehr das eigentlich einzige einigende Band der Stämme. Wir sind ein starkes einiges Volk geworden, wir blicken aus der Engigkeit deutscher Verhältnisse überall hinaus, neue große praktische Aufgaben sind im politischen und wirtschaftlichen Leben uns gestellt. Wer will sich darüber wundern, daß die Zeiten, in denen ein neu erschienenes Buch eine nationale Angelegenheit wurde, vorüber sind! Das erklärt aber nicht den vorhin kurz berührten Zustand der Unfähigkeit und Unwilligkeit der Poesie gegenüber. Hier muß ein Fehler der Bildung liegen, und der Fehler kann nur liegen und liegt nur in der Art, wie wir die Dichtung, wie wir die Sprachkunst an das Kind heranbringen, und wie wir mit ihm unsere Dichter, die ihm lieb werden sollen, behandeln. Diese Fehler liegen meines Erachtens zuerst in einer Verfrühung der Poesie in der Schule. Sie liegen dann in einer Überfütterung mit Poesie in der Schule, und sie liegen drittens in einer falschen Behandlung. Ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich behaupte, daß die Besprechung eines Gedichtes wie Mignon oder Erlkönig mit halbreifen Knaben und Mädchen eigentlich unmöglich wird dadurch, daß der Boden, auf dem etwas sprießen soll, noch gar nicht vorhanden ist; die Seele des Kindes versagt sich dem noch. Man hat im Laufe der Zeit immer mehr verfrüht. Der schöne Gedanke: Das Beste ist für das Kind gut genug, hat dazu geführt, das Beste in ein Alter zu legen, das ihm seelisch und geistig noch gar nicht gewachsen ist.

Sodann die Überfütterung! Die Poesie ist ein Tägliches geworden, nicht mehr das Himmelsbrot, das selten

Digitized by Google

gegeben wird, nicht mehr ein Manna der Seele, sondern ein Lehrstoff wie ein anderer, der jeden Tag in irgend einer Stunde behandelt wird.

Und die Behandlung selbst, darüber dürfen wir, die wir Schulmeister sind, uns nicht täuschen, hat in vielen Fällen mehr geschadet als genützt; sie hat vor allen Dingen die Gefahr heraufgeführt, das Phantasiebild des Kindes zu zerstören, das Verstandesmäßige hervordringen zu lassen vor dem Gefühlsmäßigen, das Erkennen zu setzen vor das Erfühlen. So könnte man fast zu der Meinung kommen: Weniger Poesie unserer Jugend, um der Poesie willen! —

Es ist richtig, es wird viel Gutes in stillen Stunden in vielen Schulen geleistet, wo wirklich die Muse einkehrt in das Schulhaus und in die Schulstube; im ganzen aber überwiegt noch öder Formalismus. Darum wollen wir uns hier zusammentun und mithelfen zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten (Bravo!), mithelfen, die Phantasie des Kindes zu befreien, der Kunst ihre eigentliche Wirkung auf Seele und Gemüt zu geben, die Ehrfurcht vor dem dichterisch Unergründlichen, das im letzten Grunde jeder Erklärung spottet, im Kinde zu erziehen, und ihm eine Lebensfreude zu geben an der Sprachkunst und an ihren Gebilden.

Wie steht denn das Kind der Sprache und der Dichtung gegenüber, wenn es in die Schule kommt? Die Sprache, die es mitbringt, ist im eigentlichsten Sinne seine Muttersprache, ist seine Mundart nicht nur, seine Heimatssprache, ja, bis zu einem gewissen Grade seine eigene, ganz persönliche, nur ihm gehörige Sprache, denn es drückt sein beschränktes Weltbild, seinen Vorstellungs- und Empfindungskreis sehr oft noch in ihm eigenen, nur den Seinen verständlichen Worten aus. Es

Digitized by Google

sind nicht Begriffsprägungen, die es mitbringt, sondern halb unbewußte Lautsymbole, mit denen es sich verständlich macht, immer mit Hilfe der Mienen, der Lautgebärden, der dramatischen Bewegungen, die zum lebhaften Kinde ebenso wie zum lebhaften Menschen gehören. Es sind individuelle Vorstellungen, die es mitbringt. Seine Mutter ist nicht im allgemeinen eine Mutter, sondern eben nur die eine; das Bett ist nicht der Begriff Bett, sondern sein eigenes, ein ganz einzelnes, nur einmal vorhandenes. Alles ist Bild in ihm, alles ist einzeln, alles ist persönlich, alles lebt. Der Stuhl, an den es sich stößt, ist böse oder gut; es gibt gar keinen Unterschied im Kinde zwischen dem Lebenden und dem Nichtbelebten.

Und nun kommt es in unsere Schule, in unseren ersten Unterricht, und hört und muß lernen, daß es falsch spricht und ungenau spricht. Es entsteht schon im ersten Unterricht diese Scheu, diese Angst vor der Sprache, die dem Kinde an sich gar nicht eigen ist. Man beobachte Kinder unter sich. Mit welcher Lebendigkeit, mit welchem Reichtum und mit welcher dramatisch spielenden Beweglichkeit wissen sich kleine Knaben und Mädchen im Spiele zu äußern. Das Kind bekommt aber eine Scheu vor der Äußerung in der Sprache, der schriftlichen oder mündlichen durch Zuvielbelehren oder -korrigieren. Es verstummt allmählich immer mehr, je höher hinauf es in der Beherrschung der lebenden Sprache steigen sollte (Bravo!), und seine Poesie, das, was es von dem, was wir Poesie nennen, mitbringt, schwindet. Im Anfange war auch bei ihm der Rhythmus, der Klang von rhythmischen Reihen, die sehr oft uraltes Gut der Völker weitertragen, dem Kinde aber halb unbewußt sind, nur halben Sinn haben, und an deren rhythmischem und

Digitized by Google

musikalischen Spiele es sich viel mehr erfreut, als an seinem Inhalt. Nun sehen wir einige Jahre weiter. Eines schönen Morgens nach der Geographiestunde oder dem Rechnen ist Gedichtstunde. Was ist zumeist aus der Poesie geworden? Ein Lesestück, das gewissenhaft methodisch behandelt und ausgeschlachtet, das zerfragt und zerklärt und schließlich noch für den Aufsatz zerkleinert wird. (Sehr richtig!) So werden Phantasie und Gefühl des Kindes, wenn nicht der Lehrer selbst ein Stück Künstlernatur hat, lahmgelegt. Das ist der Tod der Stimmung, des Bildes, das führt zur Unfähigkeit, innerlich nachzubilden und nachzuempfinden das, was der Künstler will und warum er schafft; so wird die schöpferische Kraft des Kindes gebunden, so wird auch jener ganze geheimnisvolle Prozeß künstlerischen Gestaltens in eine Gedankenkette aufgelöst, die es sehr oft gar nicht gibt (Heiterkeit, Bravo!); so wird das Empfundene und Geschaute in einen dialektischen Prozeß verwandelt. Unsere Gewohnheit, immer zu fragen und zu antworten, führt uns zu dem Irrtum, daß man durch diesen rein verstandesmäßigen Vorgang das Poetische irgendwie erklären oder nahebringen könnte. Ich spreche nicht von anderen Zwecken, die sich mit der Behandlung poetischer Stoffe verbinden können, z. B. in fremder Sprache. Künstlerischer Behandlung widerspricht auch nicht der Zweck, sittlichend durch Poesie zu wirken, noch der Zweck, vaterländische Empfindungen zu wecken; diese beiden gehören meiner Ansicht nach in der Erziehung direkt zu den Zielen der Dichtung; sie muß nur poetisch, muß Kunst sein. Denn das Heiligste und Tiefste im Kinde anzuregen, durch die Poesie sein Ethos zu bilden, das ist höchste Aufgabe. Fragen Sie die Leute oder beobachten Sie selbst, so finden Sie, daß, namentlich in den mittleren

Digitized by Google

und unteren Schichten unseres Volkes, die Gedichte beliebt sind, denen eine Lebensweisheit entquillt. Und wir haben Lieder, etwa wie das Abendlied eines Landmannes von Claudius, die Kunstwerke ersten Ranges sind und eine Fülle sittlicher Lehre enthalten; man kann sehr wohl verstehen, wie gerade diese Verbindung dem Volke lieb geworden ist.

Um mich kurz zu fassen: darüber klagen wir, daß den Stimmungen und Bildern der Lyrik, den Gestalten und Mären der Epik, den Schicksalen und Taten im Drama in vielen Fällen die Art, wie wir sie in der Schule behandeln, nicht gerecht wird. Am schlimmsten fast geht es beim Drama. Wir leiden in der Schule hier an drei Arten von Erklärern. Die ersten sind die Aufbauarchitekten, die ganz genau wissen, wie das Ding zusammengesetzt ist, die es künstlich auseinander nehmen und Szene für Szene aufzeigen: so, jetzt hast du die Teile in deiner Hand, das ist das Kunstwerk! Sind das dann die leidenden und lebenden Gestalten, die der Dichter vor sich gesehen hat und die er vor uns stellen wollte? Das zweite sind, wie mein Kollege Matthias sie einmal genannt hat, die Schuld-Schnüffler (Heiterkeit), die nicht zufrieden sind, bis sie bei dem leidenden Menschen, dem handelnden und dem untergehenden, bis sie bei dem Großen und Wertvollen, der vernichtet wird und in dem die Tragik liegt, ganz genau festgestellt haben, wieweit im einzelnen etwa die Schuld geht. Und das dritte sind die Text-Gründlinge (Heiterkeit), die sprachliche und antiquarische Einzelheiten aufspießen und durch diese Aufweisungen der Dichtung zu dienen glauben. So flieht die Begeisterung hinweg, die das beste ist, was die Poesie mitbringt, so die Fähigkeit, sich still zu versenken und

Digitized by Google

zu genießen. Zuviel des Poetischen also haben wir, zu früh haben wir es, und sehr oft behandeln wir es falsch!

Mit der Erkenntnis unserer Mißstände aber ist es nicht getan. Wege wollen wir hier finden, wir wollen uns gegenseitig helfen und zeigen, wie wir es machen wollen, daß die deutsche Muse nicht flieht aus der Schule, sondern in ihr heimisch wird, daß die Muttersprache und ihre Werke zur innersten Wirkung kommen. Das wollen wir gemeinsam suchen, wir alle, die wir auch gesündigt haben. Das ist der Zweck dieses Kunsterziehungstages, wenn ich ihn recht erkannt habe. Ich denke dabei des Wortes eines berufenen Philologen, das er einschrieb in ein Stammbuch junger Germanisten, die sich der Erklärung und der Erforschung deutscher Dichtung hingeben, eine hohe Mahnung jedem Lehrer: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen!"

Dazu sei uns hold der Genius Weimars! (Lebhaftester Beifall.)

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Der große Beifall hat gezeigt, wie sehr die Worte des Herrn Geheimrat Dr. Waetzoldt in uns allen gezündet haben. Eine Debatte hierüber ist jedoch nicht vorgesehen, ich bitte deshalb den zweiten Redner, Herrn Otto Ernst, sein Referat zu beginnen.

Digitized by Google

Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes.

Berichterstatter:
Otto Ernst, Hamburg.

Wenn bisher in der deutschen Schule eine deutsche Dichtung von den Kindern angeeignet und mündlich wiedergegeben werden sollte, dann pflegte das in der Regel in folgender Weise vor sich zu gehen: Der Lehrer las zunächst das Gedicht mit „sinngemäßer Betonung" vor. Das Wort „sinngemäß" ist dabei sogleich bezeichnend. Das Gedicht wurde nach seinem „Sinn", d. h. nach seiner intelligiblen Tendenz vorgetragen, sein Gedankeninhalt wurde mit Sorgfalt und Mühe und mit unterstreichender Betonung vor den Kindern ausgebreitet. Mit Gefühl und Stimmung zu lesen oder gar mit darstellender Lebendigkeit in der Sprache, das galt für ungehörig, des Lehrers und der Schule nicht würdig, ihnen nicht angemessen. Der Lehrer ist kein Schauspieler, kein Komödiant, sagte man. Nach der Vorlesung des Gedichtes folgte die „Behandlung", d. h. das Gedicht wurde „erklärt". Auch das Wort „erklären" ist vielsagend. Man wollte viel, man wollte womöglich alles klarmachen, auch das, was im Interesse des Kunstwerkes eigentlich dunkel bleiben sollte, ja, noch mehr, auch das, was nach dem Wesen der Kunst überhaupt dunkel bleiben mußte. Das war das Charakteristische an dieser ganzen Art der „Behandlung": es fehlte durchaus das Bewußtsein, daß das Eigentlichste und Beste des Kunstwerkes überhaupt

Digitized by Google

nicht erklärt, d. h. durch Umschreibung mitgeteilt werden kann. Wenn der künstlerische Ausdruck von jedem Beliebigen erschöpfend umschrieben werden könnte, dann wäre er eben nicht künstlerisch, denn Kunst ist die Mitteilung von etwas Unmitteilbarem, das nur durch die Gnade einer besonderen Begabung und durch die Gnade einer besonderen Stunde mitteilbar wird. Darum ist jedes echte Kunstwerk eine Eroberung im Gebiete des Unsagbaren. Der Schöpfer eines Kunstwerkes findet auf unbewußtem Wege einen Ausdruck für etwas bis dahin Unausdrückbares. Jeder, der es einmal versucht hat, einem Menschen ein Kunstwerk zu erschließen, wird unfehlbar erfahren haben, daß er vor dem Letzten und Besten des Kunstwerkes Halt machen mußte, daß er seinen Schüler nur bis an die Pforte des Tempels führen konnte, und daß jenseits dieser Pforte, wie in der Religion, so in der Kunst, die Mysterien beginnen, die nur die einsame Seele erfaßt. Um nur ein ungewichtiges, aber desto überzeugenderes Beispiel zu wählen:

Der Vorhang schwebet hin und her
Bei meiner Nachbarin;
Gewiß: Sie lauschet überquer,
Ob ich zu Hause bin.

Wer den schwebenden Tanz dieser Verse nicht fühlt, nicht sinnlich empfindet, wie sollte man ihn dem „erklären"?

Wenn nun das Gedicht genügend „behandelt" war, so wurde es einige Male von den Schülern mit „sinngemäßer Betonung" nachgelesen, dann auswendig gelernt und deklamiert oder „aufgesagt". Wenn der Schüler deklamierte „Heute muß die Glocke werden", dann verbesserte der Lehrer „Heute muß die Glocke werden", und wenn das dann eine Stunde lang so fortgegangen

Digitized by Google

war, dann war das eine Deklamationsstunde gewesen. Ja, wenn ein Schüler deklamierte:

Ich wollt', ich hätte so gewußt,
Am Kelch des Lebens mich zu laben,
Und könnt' am Ende gleiche Lust
An meinem Sterbehemde haben.

Dann gab es auch wohl sehr gewissenhafte Pädagogen, die da riefen:

„An meinem Sterbehemde haben."

damit jeder Verdacht unterdrückt würde, daß der Dichter am Sterbehemde eines andern Lust zu haben gewünscht hätte. (Heiterkeit). O, die Logik spielte eine große Rolle in diesen Deklamationsstunden, die größte und die einzige sogar, und nicht nur die Logik, sondern auch die Superlogik. Wenn hiernach die Dichtung (die beklagenswerte) von allen 20—50 Schülern durchdeklamiert war, dann hatte sie drei oder gar sechs Monate Ruhe. Eines Tages aber hieß es: Alle Gedichte repetieren! denn die Gedichte wurden als Wissensstoff betrachtet, der „präsent" sein mußte, wie die Kongruenzsätze oder die Maskulina auf -is. Wenn dann Meyer repetierte:

„Dies alles ist mir untertänig",

so fuhr der Lehrer plötzlich ganz außer der Reihe auf Schulze los und rief: „Schulze, weiter!" und wenn Schulze dann, ohne mit der Wimper zu zucken, fortfahren konnte:

„Begann er zu Ägyptens König",

dann zeigte sich in den Mienen des Lehrers Befriedigung. (Heiterkeit). Wenn aber trotz alledem ein Kind sich so vergaß, daß es dennoch mit Gefühl und lebendiger Vorstellungskraft sprach, dann wurde es von seinen Mitschülern, vielleicht sogar von seinem Lehrer verlacht, und schnell duckte sich das arme Seelchen wie das empor-

Digitized by Google

geschnellte Teufelchen wieder zurück in den viereckigen Kasten der Regelmäßigkeit. Wir sind hier nicht im Theater, sagte man, für die künstlerische Sprache ist die Bühne da, in der Schule spricht man vernünftig.

Ich habe alles das im Präteritum geschildert, weil alles das heutzutage nicht mehr vorkommt. (Heiterkeit.) In unserer Zeit des Naturerkennens und der psychophysiologischen Pädagogik hat man endlich und vollständig begriffen, daß alles in der Welt, auch das künstlerische Schaffen des Menschen, Natur ist, und daß das Kunstwerk ein Naturprodukt ist wie die Blüte am Baum, daß das echte Kunstwerk nicht aus dem Verstande, sondern daß es aus allen Kräften der Seele und des Leibes geboren wird, wie das leibliche Menschenkind, oder wie die Rose geboren wird aus allen Kräften des Rosenstockes. Ich möchte am wenigsten in den Verdacht kommen, den Gedanken in der Kunst zu unterschätzen; ich bin vielmehr der Meinung, daß jede Dichtung von weiter Sphäre auch unweigerlich, ob nun gebunden oder frei, einen mächtigen Gedankengehalt aufweisen müsse; alle großen Dichter sind auch Denker gewesen. Aber immerhin gibt es eine Menge von echten Kunstwerken, auch Dichtungen, die dem Verstande und der Vernunft wenig oder nichts sagen; ein Kunstwerk aber, das nicht auf Anschauung und Gefühl wirkte, wäre das bekannte Messer ohne Klinge, an dem der Griff fehlt. Das alles hat unsere Pädagogik jetzt begriffen. Sie hat auch begriffen, daß ein Kunstwerk zwar einen Zweck haben kann, daß es aber nicht der Zweck ist, der es zum Kunstwerk macht, und daß der Zweck so wenig zum Wesen des Kunstwerkes gehört, wie zum Wesen einer Eiche, eines Berges oder eines Wasserfalles. Sie hat begriffen, daß Schillers „Taucher" nicht „erledigt" ist, wenn man

Digitized by Google

daraus die Lehre, daß der Mensch die Götter nicht versuchen solle, „abgezogen" oder „herausgestellt" hat, und daß der „Kampf mit dem Drachen" nicht geschaffen wurde, weil Schiller dem Hochmütigen die Demut rühmen wollte, die sich selbst bezwingt, daß von solcher und selbst von höherer Weisheit die Esse eines Künstlers nicht raucht und sein Herz nicht glüht.

Endlich hat unsere fortgeschrittene Pädagogik begriffen, daß man eine Pflanze nicht über dem Erdboden absägt, um sie zu verpflanzen, sondern daß man möglichst alle Wurzeln und ein möglichst großes Stück des Erdbodens mit heraushebt. Wenn der Gärtner eine Pflanze unseres Gartens aushebt, um sie zu versetzen, so nimmt er den Erdballen mit heraus, aus dem sie erwachsen ist, und dann sagt er noch: Wir müssen abwarten, wie sie es aufnehmen wird. So müssen wir abwarten, wie eine Dichtung es aufnimmt, wenn wir sie aus einer Seele in die andere verpflanzen, und gelungen ist das Experiment nur dann, wenn das Kunstwerk im neuen Garten der neuen Seele von Zeit zu Zeit aus eigenem Triebe Blätter, Blüten und Früchte hervorbringt. (Bravo.) Das Kunstwerk muß in der neuen Seele weiter wachsen, sonst ist die Mitteilung mißlungen. Und an seinen Zweigen, aus seinen Säften und Kräften muß die Deklamation oder Rezitation oder seine mündliche Wiedergabe erwachsen.

Ich muß um Entschuldigung bitten, wenn ich hier zum Teil wiederhole, was ich bereits vor elf Jahren in einem Vortrage über „Die Lyrik in der Schule" ausgesprochen und veröffentlicht habe. Ich habe damals unter anderm über die Auswahl der den Kindern zu bietenden Dichtungen gesprochen und davor gewarnt, den Kindern alles zu geben, was ihnen intellektuell verständlich ist. Eine Dichtung kann uns nach ihrem

Digitized by Google

ganzen Begriffs- und Gedankenmaterial vollkommen erfaßbar und uns doch als Dichtung ein Buch mit sieben Siegeln sein. So habe ich als Knabe des Schäfers Sonntagslied sehr wohl „verstanden"; aber es ist mir ein toter Klang gewesen, und ich konnte nicht begreifen, daß das ein schönes Gedicht sein sollte. Erklärungen des Künstlerischen sind höchstens ein notwendiges Übel, köstlich die Stunde, wo sie überflüssig sind. Stimmung ist ein Zusammenwirken teilweise und gleichmäßig verdunkelter Vorstellungen, die Erklärung aber setzt grelle Lichter auf Stellen, die künstlerisch oft die unwichtigsten sind, und verscheucht dadurch die Stimmung. Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebensstunden. (Bravo) Und wir haben zu allererst darauf zu achten, ob das Kind in seinem Gemüt und seinen Sinnen etwas erfahren habe, woran das neue Erleben anknüpfen kann. Diese vorhandenen Erfahrungen müssen wir im Kinde wachrufen und mobil machen; denn das Kind, das von einer Geometriestunde oder vom Spielplatze kommt, ist nicht sogleich für den „Postillon" von Lenau empfänglich — wir werden das neue Erleben, sofern es nötig ist, behutsam, mit künstlerischem Feingefühl vorbereiten, und bei dieser Gelegenheit werden wir die unumgänglich nötigen verstandesmäßigen Erklärungen im Vorwege einschmuggeln. Mit peinlichster Sorgfalt werden wir darüber wachen müssen, daß das Kunstwerk durch die Sinne seinen Einzug halte ins Gefühl; denn alle Kunst muß zuerst durch die Sinne und muß von dort unmittelbar ins Gefühl dringen. Dann werden auch Lesen, Vorlesen und mündlicher Vortrag dichterischer Werke der nächste, natürlichste, notwendige Reflex des Kunstempfangens sein, und sie werden aus Anschauung und Gefühl kommen. Bis dahin kamen sie aus dem Verstande.

Digitized by Google

Es ist höchst bezeichnend für uns Deutsche, daß wir die Sprache immer nur als ein Mittel bezeichnen, unsere Gedanken auszudrücken (oder zu verbergen, je nach dem). Das ist vollkommen falsch; die Sprache ist ein Mittel, alles auszudrücken. Die Sprache malt trotz einem Maler, sie musiziert trotz einem Musiker; sie formt trotz einem Bildner. Unserm Publikum, unsern Pädagogen, ja selbst unsern Vortragskünstlern ist eigentlich noch nicht zum Bewußtsein gekommen, in wie ausgedehntem Maße unsere ganze Physis auf Gehirnreize reagiert. Daß und inwiefern das Gesicht dem Ausdruck der Seelenbewegungen dient, das weiß man allenfalls. Aber daß jede kleine Bewegung eines Fingers, des Kopfes, eines Fußes, jede geringe Änderung der Körperhaltung, vor allem jeder leise Wechsel im Klang der Stimme, im Tempo, in der Kraft, im Rhythmus der Rede der Ausdruck eines Bewußtseinsvorganges sein kann, das hat man noch nicht zur Genüge erkannt. Es ist ein ganz unfaßbarer Widerspruch, daß wir, das musikalischste Volk der Welt, nicht einmal ein ausgebildetes Ohr haben für die Melodik, Rhythmik und Dynamik der Sprache, für ihren unendlichen musikalischen Reichtum. Und wenn wir schon die Musik der gebundenen Sprache nicht spüren, so steht es um unser Ohr für die Prosa vollkommen trostlos. Daß es auch eine Melodie, einen Rhythmus, ein Tempo der Prosa gebe, daß auch in der Prosa eine Achtelpause etwas anderes sei als eine Viertelpause, das wird den meisten Deutschen wie ein Märchen klingen. Ich hörte einmal die Definition: „Prosa ist, wenn man schreiben kann, wie man will." (Heiterkeit.)

Hier sprach ein offenes Gemüt es aus, was Unzählige denken. Ich lernte vor kurzem einen durchaus gebildeten Mann kennen, der konsequent das Dativ- und Genitiv- e unserer

Digitized by Google

ſtarken Deklination unterdrückte. Er meinte: Wenn „dem Tag“ ebenſo richtig iſt wie „dem Tage“, warum ſoll ich dann das überflüſſige „e“ ſchreiben und ſprechen. Auch dieſer hatte keine Ahnung davon, was dem Proſaiſten ein Trochäus oder Daktylus, was ihm ein „e“ zwiſchen a und o oder zwiſchen zwei Konſonanten wert ſein kann. In unſeren Schulen ſchleppen von Geſchlecht ſich zu Geſchlechte ſolche Regeln fort; wie: Vor einem Fragezeichen wird die Stimme gehoben — vor einem Komma bleibt ſie in der Schwebe — vor einem Punkte wird ſie geſenkt. Die Unzähligen, die das lehren und glauben, haben nie den Klang ihrer eigenen Sprache gehört. Und doch ſollten ihre Ohren wiſſen, daß die Sprache ein gemaltes, ein geformtes und geſungenes Weltall iſt. Wenn ein Hans von Bülow ſein Ohr, ſeinen Taſtſinn und ſein Muskelempfinden ſo entwickeln konnte, daß er aus dem Klavier ein Orcheſter machte, ſo können wir aus unſerer menſchlichen Stimme und Sprache noch ganz etwas anderes, ein Weltorcheſter machen; wir können in unſerer Stimme Fanfaren und Hirtenflöten erklingen laſſen, pfeifendes Sauſen der Schwerter und Knirſchen der aneinandergepreßten Schilde, Raunen des Waldes und Brüllen des Meeres, leiſes Fallen des Regens und die unerklärten Geräuſche der Nacht. So ſchwebt denn auch dem wahren Künſtler, der ein Gedicht ſchaffen will, dieſes Gedicht nicht nur vor als bloßes Gefühl, als bloße Stimmung, als bloßer Gedanke, ſondern zugleich (zuweilen ſogar zu allererſt) als ein wunderſchönes Klangbild, und nun greift er je nach ſeinem Vermögen mit mehr oder weniger Geſchick nach den Worten, die ſeinem Klangideal entſprechen. Der Unkundige könnte meinen, es müſſe dem Dichter gleich ſein, ob er „raſch“ oder „ſchnell“ oder „flink“ oder

Digitized by Google

„geschwind" oder „hurtig" sage; es bedeute ja alles dasselbe. Wir wissen, daß der Dichter „rasch" sagt, wo er unter keinen Umständen „geschwind" sagen möchte, und daß er „geschwind" sagt, wo er um die Welt nicht „rasch" gebrauchen würde.

„Rasch auf ein eisern' Gittertor
Ging's mit verhängtem Zügel",

in dem „rasch" ist ein jähes, hastiges Hinreißen, das zu einem wilden Ritt vortrefflich paßt.

„Kocht des Kupfers Brei,
Schnell das Zinn herbei!"

In dem „schnell" ist der hohe, helle, harte Klang eines eiligen Befehls;

„Die Fenster auf, die Herzen auf,
Geschwinde, geschwinde!"

In dem „geschwinde" ist das Auf- und Abwogen leichter Frühlingswinde. Und wie ein rechtes Gedicht, wenn auch vom Geiste empfangen, doch immer im Fleische geboren wird, so muß es auch dem Hörer in aller Sinnenpracht erscheinen, und so muß auch seine mündliche Wiedergabe aus der Anschauung, aus dem Fleische geboren werden. Der Jüngling, der Bürgers „Lenore" mit dem Verstande erfaßt hat, wird sehr richtig rezitieren:

„Lenore fuhr ums Morgenrot
Empor aus schweren **Träumen**:
‚Bist **un**treu, Wilhelm, oder **tot**?
Wie lange willst du säumen?'
Er war mit König **Fried**richs **Macht**
Gezogen in die **Prager Schlacht**
Und hatte nicht geschrieben,
Ob er ge**sund** geblieben."

Der Jüngling, dessen Vortrag von der Anschauung herkommt, wird etwa so sprechen:

Digitized by Google

„Lenore fuhr ums Morgenrot
Empor (rasch ansteigend und stockend, dann:)
aus schweren Träumen:

(langsam und schwer abwärts)

‚Bist untreu, Wilhelm, oder tot?
Wie lange willst du säumen?'

(mit einem kurzen, klagenden Hauch auf „lange", und dann gesenkten Tones:)

Er war mit König Friedrichs Macht
Gezogen in die Prager Schlacht
Und hatte nicht geschrieben,
Ob er gesund geblieben"

wie man von eines Menschen Unglück spricht, wenn der Unglückliche zugegen ist, und dem schauenden Jüngling ist Lenore zugegen; er sieht sie auf ihrem Bette sitzen, wie sie eine Hand an die Schläfe oder ans Ohr legt und die weit aufgerissenen schlafblöden Augen umhergehen läßt „nach schweren Träumen". Unser verständiger Jüngling wird fortfahren:

„Der König und die Kaiserin,
Des langen Haders **müde,**
Erweichten ihren harten Sinn,
Und machten endlich **friede.**
Und jedes Heer, mit Sing und Sang,
Mit Paukenschlag und Kling und Klang,
Geschmückt mit grünen Reisern,
Zog heim zu seinen Häusern."

Der schauende und fühlende Sprecher aber wird sagen:

„Der König und die Kaiserin,
Des langen Haders müde,

(da wird ein versöhntes Lächeln auf seinem Gesicht und in seiner Stimme liegen)

Digitized by Google

Erweichten ihren harten Sinn,

(da wird er ein erlöstes Nachlassen des Trotzes und der furchtbaren Spannung in das Wort „erweichten" legen)

Und machten **endlich** Friede.

Es gibt vielleicht kaum ein Beispiel, an dem man deutlicher den Unterschied zwischen verständigem und künstlerischem Vortrag darstellen könnte, als an dieser Zeile. Dem Verstande ist das wichtigste die Mitteilung, daß sie nun, nach dem Kriege Frieden machten; er spricht deshalb:

„Und machten endlich Friede."

Dem Gefühl ist aber das Wort „endlich" das allergewichtigste. Endlich! Nach sieben Jahren der Not und des Schreckens machten sie endlich Friede! Das Wort „Friede" fällt ganz dabei weg; denn was der Verstand sagen zu müssen meint, das hat das Gefühl längst vorweggenommen; in dem befreiten, lächelnden, erlöst aufatmenden „endlich" ist alles gesagt. Und unser Jüngling würde fortfahren:

„Und jedes Heer mit Sing und Sang,
Mit Paukenschlag und Kling und Klang,
Geschmückt mit grünen Reisern,
Zog heim zu seinen Häusern.
Und überall, allüberall,
Auf Wegen und auf Stegen,
Zog jung und alt dem Jubelschall
Der Kommenden entgegen —".

Da wird man durch seinen Vortrag wie durch einen Schleier Marschtritt und Regimentsmusik, Einzugsjubel und tausendköpfiges Gewimmel hören und sehen. Auch die Entgegenkommenden und Mitlaufenden fallen von selbst in das Marschtempo, das die Pauke markiert. Unser Jüngling wird aber darum nicht etwa eine Dich-

Digitized by Google

tung in hundert kleine Nachahmungen und Realismen zerpflücken; sein Lehrer wird ihm ja auch jede Dichtung nicht als ein Agglomerat von 100 Formen, sondern als eine Form, als einen Klang zu Ohren und Gemüte geführt haben; der Jüngling oder das Kind wird das Gedicht gar nicht anders aufgenommen haben, denn als etwas Angeschautes und Gefühltes, und darum wird sein Vortrag eben den Takt und den Geschmack zeigen, der die selbstverständliche Begleiterscheinung von lebendiger Anschauung und wahrem Gefühl ist.

Nun zum Schluß. Der gewichtigste Einwand gegen unsere Forderung ist wohl der, daß man unmöglich so viel vortragende Künstler züchten könne, wie die Schulen dann verlangen würden. Da in dieser Hinsicht aber auf Universitäten und Lehrerbildungsanstalten wenig oder nichts versucht worden ist, so käme es darauf an, die Resultate ernstlicher Bemühungen abzuwarten. (Bravo) Und eines wird man gewiß in hinreichender Menge erzielen können: künstlerisch fühlende Lehrer, und es ist ein ewig wahres Wort, daß das pectus (im wörtlichsten Sinne) den Redner mache. So wahr ist dieses Wort, daß oft schon das pectus und die vis mentis allein genügt haben, Redner zu machen, und daß Menschen, die aller äußerlich wirksamen Mittel entbehrten, ja die größten physischen Hindernisse zu überwinden hatten, ihre Hörer dennoch unwiderstehlich mit sich fortrissen. „Wenn Ihr es fühlt, so werdet Ihr's erjagen", das dürfen wir allen Fühlenden ermutigend und tröstend zurufen. Wenn das Kunstwerk lebendig vor Eurem Auge steht, dann wird die große Spannung, die Euch selbst gefangen hält, das ganze Auditorium mit umklammern. Ich habe einen alten Lehrer gehabt, der alles andere eher war, als ein Vorleser. Aber wie er

Digitized by Google

uns mit eigenster Erschütterung die Leidensgeschichte Christi vorlas, das ist einer der tiefsten Eindrücke meiner Kindheit geworden. Freilich wird es einem solchen Vorleser nicht immer gelingen, daß die Hörer gerade seine Vision haben. Namentlich bei lyrischen Dichtungen — die oft nichts Festeres sind als ein warmer Hauch, ein verfliegender Duft, ein aufleuchtender Blick — kann man auf tausendfache Weise selig sein. Konrad Ferdinand Meyer hat das so schön in seinem Gedicht „Die Gaukler" behandelt. Drei Gaukler spielen Ludwig dem Heiligen und seinen Rittern eine Hörnermusik vor. Einer der Ritter sieht dabei sein Liebchen auf stiller Zinne stehen, ein anderer sieht sein Boot am heimatlichen Schilfteich liegen; der kranke König sieht sich von Engeln in den Himmel getragen. Und zeigt sich nicht gerade auch darin die Gewalt der Kunst, daß sie in den Seelen eigene Keime weckt, ja, daß sie oft durch einen einzigen Ton eine ganze Seele mit all ihren Eigenklängen aufweckt? Wir fordern zwar eine vortragende Kunst des Lehrers, die das Gedicht in greifbarer Sinnlichkeit neu zu gestalten vermag; denn es ist ein wunderbares Ding um ein Gefühl, das, aus allen Herzen vereinigt, wuchtig emporsteigt, wie der Luftstrom die Flammen eines Holzstoßes zu einer sausenden Garbe emporrafft; aber für die langen, einsamen Wege, die uns alle das Leben führt, ist es wohl noch ein größeres Glück, daß jedes Herz seine eigene Freude hat. (Lebhafter Beifall.)

Verhandlung:

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ich danke einstweilen dem Herrn Redner für sein ausgezeichnetes Referat. Der Beifall der Versammelten

Digitized by Google

wird ihm gezeigt haben, daß es auf einen empfänglichen und fruchtbaren Boden gefallen ist.

Ich bitte nun die verehrten Anwesenden, sofern Sie irgendwelche Bemerkungen zu dem Referat zu machen haben, sich zum Worte zu melden.

Professor Dr. **Th. Siebs**, Breslau:

Mit einigem Zögern betrete ich hier das Podium nach diesen schönen und glänzenden Ausführungen des Herrn Vorredners. Das, was ich Ihnen sagen möchte zur Ergänzung der Worte, die wir eben gehört haben, wird Ihnen unendlich trocken und schal vorkommen. Ich hoffe aber, daß aus meinen Worten einige positive Ergebnisse für die Pflege der Kunst deutscher Sprache und Dichtung erwachsen. Der Herr Vorredner hat soeben treffend gesagt, wir könnten nicht eine große Menge von Vortragskünstlern unter unseren Lehrern erziehen. Ich erwarte aber ein großes Heil von der Pflege der Rezitation und der Deklamation — nicht im schlechten schauspielerischen Sinne, sondern im feinen und guten Sinne — in der gesamten Gesellschaft und von der Rückwirkung dieser Pflege auf die Erziehung des Kindes. Weil Sie als ersten Punkt auf die Tagesordnung der Beratung Lesen und Vorlesen gesetzt hatten, bin ich mit Freuden hierher geeilt, denn seit langen Jahren habe ich mich bemüht (es gilt nämlich nicht für alle Hochschulen, was der Herr Vorredner sagte), gerade an der Universität diese Dinge zu pflegen. Ich bin besonders deshalb hierher gekommen, weil ich die Pflege der Aussprache als sehr bedeutsam für die Ausbildung unserer Jugend, die Rezitation als einen außerordentlich wichtigen Faktor für die Bildung stets angesehen habe. Erreichen wir, was wir wollen, mit der Pflege eines guten Vortrages, so werden

Digitized by Google

wir, glaube ich, dahin kommen, daß man in weiteren Kreisen einst wieder, wie es doch auch vor hundert Jahren Sitte war, ein gutes Gedicht mit Verständnis und mit Beifall zu *sprechen* gewohnt wird und es nicht nur, wie leider jetzt Mode ist, bloß in einer mehr oder minder guten Vertonung *singen* hört. Kommt diese edle Kunst des Vortrages, eines feinen und natürlich empfindenden Vortrages, wieder zur Blüte, dann, meine ich, muß auch wieder in hohen und niederen Kreisen die Liebe und das Verständnis für die Dichtung gefördert werden, und das wird weiterhin zur Folge haben, daß die große Masse unseres Volkes nicht mehr so teilnahmlos der Poesie gegenüber steht, wie es heute der Fall ist, und nicht so hilflos in ihrer Beurteilung bleibt.

Eine notwendige technische Vorbedingung zum Vortrage ist nun aber für jeden, wenn auch nicht in gleich hohem Maße wie für den Schauspieler, so doch bis zu einem gewissen Grade die Beherrschung der guten deutschen Aussprache. Für den Gesang hat ja niemals jemand an der Notwendigkeit solcher Vorbedingung gezweifelt, der Sprechvortrag leider ist immer noch sehr zurückgeblieben. Man kann ja diese Tatsache nicht besser beweisen als dadurch, daß noch vor kurzem bisweilen geäußert wurde, der Sprechvortrag müsse sich nach dem Gesangsvortrag richten. Es ist noch gar nicht lange her, daß diese sonderbare Auffassung, diese verkehrte Ansicht ad absurdum geführt ist. Nun ist man aber — und damit komme ich zu den praktischen Fragen, die ich Ihnen vorbringen möchte — in sehr vielen Kreisen schwankend, was denn überhaupt die Grundlage einer solchen guten Aussprache (in rein technischer Beziehung) sei, und wo man diese Aussprache erlernen könne. Jeder Kundige weiß, daß keine Gegend in Deutschland dialektfrei ist, und daß keine Provinz

Digitized by Google

unseres Reiches als mustergültig für eine gute Aussprache betrachtet werden kann. Selbst das posensche Siedlungsgebiet, in dem die Sache noch am günstigsten liegt, kann nicht als mustergültig hingestellt werden. Man ist vielmehr darin einig, daß die einzige Norm, die wir überhaupt haben, die Kunstsprache des höheren Schauspiels, des ernsten Dramas auf der Bühne ist, und daß wir die Sprache der Gebildeten bestimmter Sprachgebiete als um so reineres Deutsch empfinden, je mehr sie sich der Kunstaussprache des Dramas nähert. Die Normen für diese Bühnenaussprache sind ziemlich alt: Goethe hat schon darauf hingewiesen in seinen Regeln für Schauspieler, und dieser einheitliche Brauch hat sich um so mehr befestigt, je mehr die Freizügigkeit der Schauspieler an deutschen Bühnen dazu aufforderte. Weil aber noch in einzelnen kleinen Punkten Differenzen bestanden, sind im Jahre 1898 auf meine Anregung hin durch eine Vereinigung von Germanisten und Vertretern sämtlicher deutschen Bühnenleitungen diese kleinen Ungleichheiten geregelt worden. Die Beratungen haben unter Vorsitz des Grafen Hochberg stattgefunden und sind auch als ein Kanon erschienen und zugänglich gemacht worden in der Schrift „Deutsche Bühnenaussprache" (erschienen in zweiter Auflage Köln 1901). Es hat dann weiterhin die allgemeine Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bei ihren Verhandlungen in Bremen im Jahre 1899 die These angenommen, es sei „wünschenswert, diese Ergebnisse für andere Gebiete der deutschen Sprachpflege", so lautete die Fassung, „insbesondere durch die Schule nutzbar zu machen, soweit im Leben und Verkehr eine Annäherung an die Sprache der Kunst möglich und zweckmäßig ist". Wenn nun unser Kunsterziehungstag hier die Pflege der deutschen Sprache und Dichtung auf sein

Digitized by Google

Programm gesetzt hat, so muß er auch die notwendigen Grundlagen mit festlegen helfen, inwieweit die Schule sich dieser Kunstsprache der Bühne anschließen muß und darf. Fragen wir zunächst einmal, worin denn nun die Eigenart solcher .... (Unterbrechung durch den Vorsitzenden, da die Rede schon 7 Minuten dauert.)

Es handelt sich darum, meine Herrschaften: es würde zu großer Geziertheit führen und würde unpädagogisch wirken, wenn wir alle diese Bestimmungen der Bühnenaussprache für die Schule verbindlich machen wollten. Die Bühnenaussprache hat den Zweck, auf große Fernwirkung und absolute Einheitlichkeit hinzustreben. Der Vortrag eines Dramas, eines ernsten Dramas — natürlich, wo Dialekt verlangt wird, ist es etwas anderes — fordert, daß hier unter den verschiedenen Schauspielern auch nicht die geringsten Gegensätze der Aussprache vorkommen; wie störend wirkt auf der Bühne z. B. der Gegensatz in der Frage und Antwort: „Hast du's gewäkt?" Ich hab's gewächt." Außerdem wird die Rede bei großer Fernwirkung gewissermaßen unter das Mikroskop genommen: auf der Bühne wird z. B. das r stärker gerollt, p t k werden mit starkem Hauche, b d g mit starkem Stimmton gesprochen usw. Diese beiden Faktoren fallen da weg, wo es sich darum handelt, diese Kunstaussprache für die Schule verbindlich zu machen. Aber dennoch hat die Schule von jeher bei der Rezitation eine über der Mundart und zumeist auch über der Sprache des täglichen Umgangs stehende Aussprache verlangt: Kinder, ja auch Erwachsene aus dem Volke verfallen, wenn sie etwas vorlesen, in einen ganz besonderen Ton und in eine Aussprache, deren Eigenart wohl durch das langsame Lesen mit bedingt sein mag, die aber im wesentlichen darin besteht, daß die in der Schule

Digitized by Google

gelehrte Aussprache zwischen Mundart und Kunstsprache mehr oder weniger vermittelt. Diese sonderbare Schulaussprache bleibt beim Vorlesen vielen Leuten bis ins hohe Alter hinein eigen. Daß sich nun die Mundart der Kinder im Schulgebrauch bis zu einem hohen Grade der Kunstsprache nähere, das ist das Wesentlichste, was die Schule erreichen kann; es besteht aber bei Lehrern und Schülern ein feines Gefühl für die Grenze, wo die Geziertheit beginnt bei übermäßiger Hinneigung zur Bühnensprache. Sie werden es zum Beispiel in einem Orte im Nordwesten, wie in Bremen, wo „Tach" und „Täge" gesprochen wird, schwerlich verlangen können, daß die Schüler sich den Bühnenbestimmungen anschließen und „Täk" sprechen. Es würde hier jedenfalls zur Geziertheit führen, während im Osten, z. B. in Schlesien, wo „Tack" im Volke gesprochen wird, eine solche Forderung wohl aufgestellt werden könnte. So ist nun unsere Aufgabe, für die verschiedenen Provinzen festzulegen, inwieweit hier der Bühnenaussprache Rechnung getragen werden kann; für die verschiedenen Sprachgebiete müssen diejenigen mundartlichen Eigenheiten, die allzustark gegen die kunstmäßige Aussprache verstoßen, zusammengestellt und beim Vortrag verboten werden (wie z. B. die Aussprache „Hiete, beese, Heiser" statt „Hüte, böse, Häuser"). Wie das am besten geschieht, ist klar von Professor Luick in der Zeitschrift des deutschen Sprachvereins 1900 S. 225 ff. und, daran anknüpfend, von mir daselbst 1901 S. 312 ff. gezeigt worden. Werden solche Bestimmungen vorsichtig und sachkundig auf Grund eines von Lehrern gesammelten reichlichen Materials erwogen und für größere Gebiete erlassen, so wird man sich damit den Dank der Lehrer und Schüler, den Dank des ganzen deutschen Volkes erwerben. Die trefflichen

Digitized by Google

Siebenbürger Sachsen, die in ihrer bedrängten Lage besser zu schätzen wissen, was sie an der uns allen gemeinsamen deutschen Sprache besitzen, sind uns vorangegangen und haben — wie man aus den vorzüglichen Arbeiten von Scheiner sieht — festgestellt, inwieweit bei ihnen die Schule dem Mundartlichen zu Gunsten der Bühnenaussprache entgegenzutreten hat. Nur so nämlich kann die Grundlage für einen guten deutschen Vortrag geschaffen werden; und die Herren Lehrer, die in manchen Gegenden noch wenig Ahnung von dialektfreier Aussprache haben, würden diesen wichtigen Fragen mehr Aufmerksamkeit schenken lernen, würden ihre Aussprache erkennen und bessern und ihren Schülern auch in dieser Hinsicht ein Vorbild werden.

Oberlehrer Dr. **Rein**, Rudolstadt:

Treten Redner auf, die an irgend ein Gebiet des Unterrichts- oder Erziehungslebens ihren Maßstab anlegen, so hören wir ihnen sehr gern zu, wenn mit leiser Ironie oder mit scharfer Satire vorgegangen wird gegen Schäden, die wir in unserer Jugend selbst und am eigenen Leibe erfahren haben. Wir wollen hier in dieser Versammlung nicht in den Fehler verfallen, der Pädagogen schlecht anstehen würde, daß wir die verurteilen, die einst sehr viel zur Bildung unseres Charakters beigetragen haben. Alles das, was scharf kritisiert wurde in den Worten, die wir bereits vernommen haben, gehört mehr oder weniger einer Zeit an, in der es eben Kennzeichen eines pädagogischen Geistes war, bewandert zu sein in all den Erläuterungsschriften, welche sich bändeweise über einen Band unserer Klassiker angesammelt hatten. Ich benutze derartige Anregungen sehr gerne, und jeder andere unter uns natürlich auch, um eine Sonde anzu-

Digitized by Google

legen an das eigene Tun und Lassen. Darauf möchte ich hier besonderen Wert gelegt wissen. Ich möchte mich ganz kurz fassen und darf vielleicht einige Beispiele aus dem Schulleben herausnehmen.

Es ist uns allen bekannt, daß verschiedene Seiten des Seelenlebens in der Schule gepflegt werden, daß vom Lehrer ein Teil des kindlichen Seelenlebens ins Auge gefaßt wird, dabei aber wichtige Teile des Seelenlebens unbeachtet bleiben gerade auch im deutschen Unterricht. Sobald wir einen Schüler in den unteren Schulklassen rezitieren hören, bemerken wir, daß er, wenn auch der bekannte und verurteilte Hersageton der Schule vielleicht vermieden wird, doch einen bestimmten Ton annimmt, aus dem er sofort erwacht, sobald wir ihn fragen nach irgend einem Ereignis aus seinem eigenen individuellen Seelen- oder Familienleben. Wo ich bemerke, daß ein Schüler, der eben vorgetragen hat, einen wesentlich andern Ton annimmt, sobald ich etwas aus seinem Privatleben erfragen will, da habe ich mich auf einem Fehler ertappt, und der kann oft im Wesen der Schuldisziplin liegen oder in der Anlage des Unterrichts, ich habe zwei Seiten der Beobachtung nicht gehörig vereinigt, Verstandes- und eigenstes Gemütsleben.

Wenn ich eine Dichtung vorführe und, so lächerlich das uns auch gemacht worden ist, doch hier und da leise den Versuch anstelle, die Anschauung des Kindes festzulegen, auf der das Gemütsleben des Gedichtes sich aufbaut, so werde ich beobachten, daß hier das Kind vielleicht Überraschungen erfährt, indem es meine Gedanken hört, und indem ihm zugemutet wird, diese anzunehmen. Woher kommt diese Überraschung? Das Kind hat sich bei dem Vortrage des Gedichtes seiner eigenen Jugenderinnerungen bedient, es hat scharf lokalisiert an Örtlich-

Digitized by Google

keiten, die ich als Lehrer gar nicht kenne; es hat sich einen eigenen Anschauungskreis mitgebracht, auf den ich aber doch wohl eingehen muß — ob das in der Stunde geschieht oder bei anderer Gelegenheit, in der Schulpause, das ist einerlei.

Und drittens, möchte ich Sie ersuchen, wollen wir uns in die Rolle von Schülern hineindenken; wenn wir selbst Kunstwerke anhören, seien es Werke der Dichtkunst, seien es Werke der Tonkunst, so ertappen wir uns sehr oft bei einer gründlichen Unaufmerksamkeit. Ich kann beim Anhören einer Beethovenschen Symphonie, der ich sonst vollständig empfänglich gegenüberstehe, mich auf einmal in einem Anschauungs- und Gedankenkreise meines Berufes befinden, der mit der Symphonie absolut nichts zu tun hat. Soll ich mich wirklich der sträflichen Unaufmerksamkeit zeihen? Der Kunstgenuß hat eben Töne in mir angeregt, Empfindungen in mir ausgelöst für irgend einen Teil meines Berufes, der fernab vom Konzertsaal und fernab von einer Beethovenschen Symphonie liegt, für die ich ihm aber dankbar bin. Verstand und Gemüt! Wir wollen versuchen, im deutschen Unterricht diese beiden außerordentlich verschiedenen Teile des Seelenlebens für unsere Schüler zu vereinigen. (Beifall.)

Professor Dr. **Rudolf Lehmann**, Berlin:

Herr Otto Ernst hat in seinem geistreichen Vortrage ein allgemeines Ideal künstlerischer Behandlung des Kunstwerkes in der Schule aufgestellt, und wohl absichtlich hat er darauf verzichtet, Wege zu weisen, wie dieses Ideal im Einzelnen verwirklicht werden könnte. Auch von mir brauchen Sie nicht zu befürchten, daß ich hier in das Detail des Unterrichtsbetriebes eingehen will, aber ich glaube, es ist doch wohl angebracht, wenn sich die Versammlung wenigstens über einige

Digitized by Google

Prinzipien in dieser Hinsicht verständigt. Die bloße Aufstellung eines solchen allgemeinen Gesichtspunktes kann leicht auf falsche Wege locken. Das würde hier der Fall sein, wenn der Lehrer es für seine Aufgabe hielte, aus seinen sämtlichen Schülern Deklamatoren zu machen.

Ich glaube, wir müssen uns von vornherein darüber klar werden, daß es auch hier zunächst der natürlichen Anlage bedarf, die der Unterricht wecken, aber nicht ersetzen kann (Sehr richtig!), mit andern Worten, daß immer nur einzelne Schüler das zu werden vermögen, was Otto Ernst als „den gefühlvollen Jüngling" bezeichnet. Für die übrigen wird es sich nur darum handeln, sie so weit zu bringen, daß sie innerlich das mitfühlen, was vorgetragen wird; und die Versuche, sich selbst zu betätigen, sollen sie nur dahin führen, wirkliche künstlerische Leistungen zu würdigen. Dazu scheint mir noch ein Mittel besonders brauchbar, das ich hier hervorheben möchte, das Chorsprechen. Das Chorsprechen, das in unsern Volksschulen zunächst für ganz andere Dinge gebraucht wird, als für künstlerische Zwecke, ist auch für die Deklamation wertvoll, wenn es richtig verwandt wird, und es wird vielen Anwesenden bekannt sein, daß es eine Reihe von Schriften gibt, die besonders auf dieses Kunstmittel hinweisen: ich nenne Humperdink und Parow. Ich kann selbst sagen, daß ich damit die besten Erfahrungen gemacht habe, nicht nur mit kleinen, sondern auch mit größeren Schülern. Unter Umständen erzielt man bei einem geeigneten Gedicht sogar eine ganz machtvolle Wirkung, wie zum Beispiel mit Kleists „Germania an ihre Kinder", wenn die glühende Leidenschaft dieser Rachelieder von einem Chor von Jünglingen getragen wird.

Digitized by Google

Direktor Professor Dr. **Wychgram**, Berlin:

Ich will sehr kurz sein. Ich wollte eigentlich ein Wort gegen das sprechen, was Herr Professor Siebs gesagt hat. Es wird die Einführung einer einheitlichen Aussprache in unseren Schulen stets in weiten Bezirken unseres Vaterlandes zu einer starken Affektation führen, und ich glaube, diesem Ziele dürfen wir gar nicht zustreben. Ich persönlich stehe auf dem Standpunkt, daß wir unsere Dialekte auch im Schulbetrieb möglichst erdfrisch erhalten müssen. und ich freue mich immer persönlich sehr, wenn ich einmal einem Herrn begegne, der „Fürscht" und „Wurscht" sagt. (Heiterkeit.)

Aber das ist nicht eigentlich das, was ich hier vorbringen wollte, ich könnte das ja noch viel weiter ausführen. Wenn diese Versammlung zu einem positiven Ergebnis kommen will, so werden wir nicht gut tun, es mit allgemeinen Anregungen genug sein zu lassen, wir können keine künstlerisch fühlenden und — denn auch das muß der Lehrer sein — künstlerisch schöpfenden Personen heranbilden, aber was wir tun können vor allen Dingen und was unsere Staats- und Schulverwaltungen tun können, das ist in systematischer und geordneter Weise dasjenige pflegen, was zum Beispiel unsere Nachbarn jenseits des Rheines zu einem Hauptkapitel ihrer Vorbildung der Lehrer machen, nämlich die bloße Technik des Sprechens. (Beifall.) Diese Technik des Sprechens, ich meine nicht die stilistische, sondern die rein physiologische, sozusagen die phonetische Technik, die wird bei uns, abgesehen von den Seminaren, die für Geistliche bestimmt sind, an den Universitäten überhaupt nicht gepflegt, es sei denn, daß in einzelnen Staaten einzelne Versuche dahin gemacht worden sind.

Digitized by Google

Ich habe vor einigen Tagen die erfreuliche Gelegenheit gehabt, mit dem hier anwesenden Vertreter der badischen Unterrichtsverwaltung über diese Dinge zu sprechen, und dort in Baden, wo man ja vieles Neue und Gute geschaffen und versucht hat, hat man derartige Versuche gemacht, und die Ergebnisse sind sehr erfreulicher Art gewesen. Wie wäre es nun, wenn diese hier anwesende Versammlung einmal von dem Standpunkt abginge, bloß Anregungen zu geben, und einen förmlichen Beschluß faßte, die Staatsregierungen, die städtischen Verwaltungen, überhaupt unsere Schulverwaltungen zu bitten, daß doch geeignete Maßnahmen ergriffen werden möchten, um den Lehrern, sowohl denen, die an der Universität, als denen, die am Seminar vorgebildet werden, Gelegenheit zu geben, diese reine Technik des Sprechens, ich möchte sagen die rezitatorische Vorbildung zu pflegen für die Wirkung in der Schule. Diese Dinge beziehen sich vielleicht nicht auf stilistische Sachen, vielleicht nicht einmal blos auf die Reinheit der Aussprache, sondern darauf, daß der Lehrer jene Kenntnis der phonetisch-physiologischen Grundlagen unseres Sprechens habe, welche der Schauspieler z. B. auf der Bühne haben muß, wenn er nicht versagen will vor seinem Publikum. Wir Lehrer haben vor uns eine Klasse, wir haben die Pflicht, die Sprache selbst — ich sehe ganz von ihrem Inhalt ab — in ihrer Schönheit, in ihrem Klangreichtum zur Erscheinung zu bringen, und das können wir mit unserer deutschen Sprache genau so gut, wie es die Romanen mit ihrer romanischen können. (Beifall).

Lehrer u. Schriftsteller **Philo vom Walde**, Breslau:

Ich möchte den Ausführungen des Herrn Vorredners noch einige kurze Bemerkungen hinzufügen. Die Rede-

Digitized by Google

kunst ist eine Kunst, die wie jede andere Kunst gelernt sein will. Mancher lernt sie allerdings nie. Wie wenig die Lehrer in dieser Beziehung Ausbildung besitzen, das weiß der, der tatsächlich Seminarbildung genossen hat. Als ich im vorigen Winter einen solchen Kursus in der Redekunst, in der Rezitationskunst, mitmachte, sah ich erst ein, daß wir gar nicht einmal im Stande sind, einen Vokal oder Konsonanten richtig zu sprechen, und alle diejenigen Herren, die diesen Kursus mit mir mitgemacht haben, die sagen dasselbe. Ich verspreche mir in dieser Beziehung nur dann etwas, wenn die Seminarbildung eine ganz andere wird; wenn an den Seminaren die Lehrer tatsächlich eine gründliche Unterweisung in der Redekunst durch gutgeschulte Seminarlehrer bekommen. Ferner ist notwendig, daß unsere Lehrer in der weitern Ausbildung und Fortbildung des Lebens etwas mehr in der Redekunst geschult und gefördert werden. Und da ist nun in Breslau ein Schritt zum Bessern getan. Die Breslauer Schulverwaltung strebt an, ihren Lehrern im nächsten Winter einen Kursus in der Redekunst durch einen Oberregisseur geben zu lassen. Ich glaube, damit ist ein großer Schritt vorwärts getan, denn derjenige, der einmal einen solchen Kursus durchgemacht hat, wird wissen, wie viel wir durch diese Kurse in phonetischer und stilistischer Beziehung für unsere Schulen gewinnen. Ich möchte nur hoffen und wünschen, daß die Behörden in den Seminaren in dieser Beziehung etwas mehr tun, und daß die Stadtverwaltungen dem, was Breslau anstrebt, nacheifern.

Professor Dr. **Theodor Matthias**, Zwickau i. S.:

Ich möchte die geehrten Herren nicht aufhalten mit einem auch nur kleinen Vortrage, sondern ich möchte

Digitized by Google

mir nur eine Anfrage an den verehrten Herrn Referenten gestatten. Er hat uns den Duft eines lyrischen Gedichtes empfinden lassen. Er hat uns die packende Gewalt eines Epos auch angefangen fühlen zu lassen, er hat aber nichts gesagt vom Drama. Das Drama steigt aber bekanntlich jetzt bis in die Volksschule schon herab, und vor allen Dingen in den oberen Klassen der höhern Schulen sind wir ja hauptsächlich vor die Lektüre von Dramen gestellt. Es ist vielleicht ein Ausfluß der früher herrschenden Auffassung, wenn in der sächsischen Lehrerordnung ausdrücklich steht, die Dramen sind in größeren Abschnitten daheim zur Lektüre aufzugeben und dann zu besprechen. Es wäre vielleicht gut, wenn aus dieser Versammlung heraus eine Willensmeinung geäußert würde, wieweit eigentlich diese Art der Behandlung dem wirklichen künstlerischen Genuß eines Dramas entspricht oder widerspricht, und ich würde vor allem auch den Herrn Referenten bitten, vielleicht in einigen Worten uns anzudeuten, wie er sich ein Drama in der Schule behandelt denkt. (Otto Ernst: Das kommt morgen zur Besprechung.)

Professor Dr. **Paul Schumann**, Dresden:

In Übereinstimmung mit den Ansichten des Herrn Prof. Siebs halte ich für selbstverständlich, daß zum Vortrag hochdeutsch abgefaßter Gedichte auch eine gute deutsche Aussprache gehört. Wollte man z. B. Bürgers Lenore in ungereinigter sächsischer (meißnischer) Mundart vortragen, so würde das für jedes feiner gebildete Ohr unerträglich sein. Die sächsische Mundart wird von vielen bespöttelt, obwohl sie ganz irrige Ansichten über ihre Eigenart haben und nicht über phonetische Kenntnisse verfügen. Falsch würde es nun allerdings sein, wollte

Digitized by Google

man dem Kind in der Schule sagen: deine Mundart, deine Muttersprache, ist etwas Schlechteres, als was du sprechen lernen sollst. Das Ideal ist, daß wir eine Doppelsprachigkeit erzielen wie im plattdeutschen Sprachgebiet, wo die Kinder hochdeutsch und plattdeutsch lernen müssen. Das müßte auch in Sachsen geschehen. Indes, da das Problem in Sachsen nicht allgemein erkannt ist, so ist kaum ein Lehrer im Stande, seinen Schülern hochdeutsche mundartfreie Aussprache beizubringen, und es ist daher durchaus notwendig, wie schon Prof. Siebs gesagt hat, daß die Phonetik ein Bestandteil des Seminarunterrichts werde, daß jeder Lehrer genau zu unterscheiden wisse zwischen seiner Mundart und dem Hochdeutschen, daß er Laute hören und sprechen lerne, die man in der Mundart nicht unterscheidet. Wenn ein Sachse z. B. sagt: Vor Gram warf er seinen ganzen Kram in den Graben, so spricht er dreimal Khram, ebensowenig unterscheidet er zwischen Muse und Muße, ja er hört den Unterschied überhaupt nicht, wenn er ihm nicht auf phonetischem Wege klar gemacht wird. Dabei bin ich durchaus mit Hildebrand der Anschauung, daß die Mundart in der Schule gebraucht werden soll, wenn der Lehrer etwas erreichen will, was er mit dem reinen Hochdeutsch nicht erreichen kann, wenn er sich z. B. an das Heimatgefühl wendet. Also Zweisprachigkeit müssen wir in den Schulen zu erzielen suchen, wenn sich die Mundart allzuweit von der hochdeutschen Aussprache entfernt. Hochdeutsch reden können ist die Vorbedingung für künstlerisch wirksamen Vortrag, natürlich soweit es sich nicht um mundartliche Dichtungen handelt.

Lehrer **Breg**, München:

Gestatten Sie einem Schulmeister eine einfache praktische Bemerkung. Wir bringen im deutschen Unterricht an die

Digitized by Google

Kinder eine Reihe von Erlebnissen der verschiedensten, ihnen gänzlich unbekannten Menschen und vergessen, daß die Kinder selbst eine Reihe von eigenen Erlebnissen haben, die sie sehr gern an den Mann bringen möchten. Hören Sie zum Beispiel, wie ein Kind erzählt von dem Unglücksfall eines Tieres auf der Straße, von irgend einem Brande usw., da finden Sie alles das, was Otto Ernst so schön in Bezug auf die Anschaulichkeit und Ausdrucksfähigkeit geschildert hat. Und da ist mein einfacher Vorschlag, den ich seit Jahren verfolgt habe, daß wir von den Erlebnissen der Kinder und der Art, wie sie diese bringen, eine Brücke hinüberbauen zu den Erlebnissen, die den großen Menschen geschehen sind, und die wir ihnen durch ihre eigenen Erlebnisse klar machen und näher bringen wollen.

Lizentiat **Friedrich Michael Schiele**, Marburg:

Ich möchte noch einmal auf den Vortrag selbst zurückgreifen und uns die methodischen Grundsätze in die Erinnerung zurückrufen, die von Otto Ernst ausgesprochen worden sind, und die wir beherzigen müssen. Das ist nach der negativen Seite hin der Gedanke: in dem Kunstwerk handelt es sich schlechthin um die „Mitteilung von etwas Unmitteilbarem", und daraus haben wir als Pädagogen die Folgerung zu ziehen, daß wir das Letzte und Größte überhaupt nicht „machen" können und auch nicht sollen machen wollen. Wir müssen es gar nicht machen können wollen: das Kind zu bearbeiten, seinen Gedankenkreis zu mißhandeln, um das Kunstgefühl daraus entstehen zu lassen. — Nach der positiven Seite hin wird man vielleicht den Grundsatz Otto Ernsts dahin formulieren können, daß wir nur eine vorbereitende Arbeit tun können, daß es nur gelten kann, das geeignete geistige Milieu zu schaffen, in dem das Kunstwerk dann, wenn

Digitized by Google

es an das Kind herangebracht wird, wurzeln kann. Das schöne Bild, das er entwarf: es gälte den Baum nicht über dem Erdboden abzusägen, sondern ihn herauszuheben mit seinem Wurzelballen und ihn so zu verpflanzen, — das ist es, in dem ich den Ertrag seines ganzen Vortrages erblicke, und das ist es, was wir für unsere Schule wohl mitnehmen können. Wir dürfen die Pflanzung vorbereiten, aber wir müssen dann das Wachsen des Baumes dem Baume überlassen. Daß etwas wächst, das kann keiner von uns machen, sondern das ist schließlich das Werk jener geheimnisvollen Kräfte, die die ganze Schöpfung durchwalten. Und in die sollen wir uns als Lehrer nicht einmischen.

Otto Ernst, Hamburg:

(Schlußwort.) Ich hätte wohl Lust, auf Verschiedenes zu erwidern; aber ich will dem Folgenden die Zeit nicht wegnehmen und mich daher kurz fassen. Was zunächst den Wunsch anlangt, ich möchte mich über die Behandlung des Dramas aussprechen, so möchte ich den Herrn Interpellanten darauf verweisen, daß das nicht meine Sache ist, sondern morgen daran kommt, und daß ich mich mit dem Herrn Redner nicht überwerfen möchte, der das zu behandeln hat. Außerdem hatte ich nur zu sprechen über Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes, und die Grundsätze, die ich hier aufgestellt habe, sind wohl die gleichen für die Lyrik, Epik und Dramatik, selbstverständlich mutatis mutandis; aber in der Hauptsache sind es doch wohl dieselben. Wehren muß ich mich noch gegen den Vorwurf, daß ich das Verfahren lächerlich gemacht hätte, die Erfahrungen eines Kindes zu sondieren vor Mitteilung eines Kunstwerkes. Ich habe das gerade Gegenteil getan. Ich habe, wie der letzte Herr Vorredner hervorgehoben hat, gewünscht,

Digitized by Google

daß wir genau erforschen, was an sinnlichen und gemütlichen Erfahrungen in der Seele des Kindes vorhanden ist, damit wir daran anknüpfen können. Wenn gewünscht worden ist, daß ich noch etwas eingehender dieses Verfahren darstellen möchte, so muß ich sagen, daß es unmöglich ist, in 20 Minuten außer meinem Thema auch noch eine Methodik vorzutragen und die Behandlung eines Kunstwerkes auch nur in den Hauptumrissen zu zeigen. Ich darf vielleicht diejenigen, die sich dafür interessieren, auf mein „Buch der Hoffnung" hinweisen, wo in dem Artikel „Lyrik in der Schule" alles andere gesagt ist.

Ich möchte mich schließlich noch ganz entschieden gegen das von Herrn Professor Lehmann hervorgehobene Chorsprechen wenden; wir Lehrer haben damit schlechte Erfahrungen gemacht. Gewiß kann man damit unter Umständen eine hübsche Wirkung erzielen; wenn man die Chöre in der Braut von Messina vor sich hat, so wird man natürlich versuchen, sie im Chor sprechen zu lassen; aber es ist eine andere Frage, ob dergleichen pädagogisch und methodisch grundsätzlich zu empfehlen ist. Gerade das Gegenteil ist der Fall, gerade die individuelle Biegsamkeit der Sprache und der Stimme läßt sich im Chorsprechen nicht erzielen. Außerdem kann man die Erfahrung machen, daß es beim Chorsprechen viele Drückeberger gibt, die nicht mitsprechen oder schlecht sprechen. Man kann nicht kontrollieren, wie der einzelne im Chor spricht. Ich möchte also sehr warnen, das als etwas Empfehlenswertes hinzustellen.

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ehe wir zum nächsten Vortrage übergehen, möchte ich auf die Anregung des Herrn Professor Wychgram

Digitized by Google

zurückgreifen. Wir sind von dem Grundsatze ausgegangen, und das war auch in Dresden so, daß wir bestimmte Resolutionen, bestimmte Beschlüsse nicht fassen. Wir ackern erst noch, und indem wir ackern, wollen wir warten und zusehen, wie die Saat aufgeht und welche Früchte sie trägt. Es ist heute zu heikel, einzelne Grundprinzipien aus unsern Verhandlungen, die doch nur beratender Natur sind, herauszuziehen. Auch, meine Damen und Herren, hätte diese Sachbehandlung gewisse Konsequenzen. Die Anregung des Herrn Professor Wychgram ist sehr gut; aber es könnte auch eine weniger gute Anregung kommen, über die wir auch, nachdem wir die von uns selbst gesteckte Sitte durchbrochen haben, abstimmen müßten. Das ist ein gefährlicher Weg, und ich würde Sie bitten, daß wir davon absehen, in diesem Stadium der Verhandlungen schon mit Resolutionen und Beschlüssen vorzugehen. Die Anregung ist das Wichtigste für uns, und wenn sie auf einen guten und fruchtbaren Boden fallen wird, so werden von selbst im Laufe der nächsten Jahrzehnte schon die richtigen Beschlüsse in unseren Schulen zum Durchbruch durch die Tat kommen.

Digitized by Google

Der mündliche Ausdruck
(das freie Sprechen).

Berichterstatter:
Landtagsabgeordneter Pfarrer D. **Hackenberg**,
Hottenbach.

Auch Reden ist eine Kunst: es ist die schnell schaffende Baukunst, dem Geiste die würdige Wohnung zu bereiten; es ist die bescheidene Malerkunst, die einfachsten wie die höchsten Gedanken, die wechselvollen Bewegungen des Gemütes und alle Gemeinschaft geistigen Lebens zum schnellen Ausdruck zu bringen; es ist die schlichteste Tonkunst, die doch alle Saiten des Herzens in Mitschwingung zu versetzen vermag. Und wer es versteht, das Höchste und und das Tiefste, was des Menschen Geist erfüllt, was des Menschen Gemüt bewegt, was des Menschen Seele groß und edel und stark macht, mit dem geflügelten Boten des Geistes, mit dem flüchtigen Worte, aus dem eigenen Innenleben in die Seele der Hörer zu tragen, der ist in der Tat ein Künstler von Gottes Gnaden, der kann den Schmerz verklären, kann den Sturm der Leidenschaften stillen, kann träge Massen zu mannhaften Entschlüssen entflammen, kann töten und wiederbeleben.

Aber Reden und Reden ist zweierlei; und nicht alles Reden ist Kunst, ist edle, heilige Kunst. In dem allzu sehr veröffentlichten Leben der Gegenwart mit seiner üppigen Blüte von Vereinen und Versammlungen, von Wahlgelegenheiten und der durch das Wort zu erzielenden

Digitized by Google

Wahlbeeinflussungen wird ungeheuer viel gesprochen — und liegt doch die Kunst der Rede im Argen. Wo die Hohlheit oder der Parteieifer das große Wort führen und mit Phrasen, mit Formeln, mit schablonenhaften Ausstattungsstücken breite Wassersuppen kochen, da wird Reden Geschwätz, da entartet die Kunst zum Handwerke, und auch der gewandteste Tagesredner ist oft ein ganz gewöhnlicher Flickschuster. In unseren Sälen, in unseren Vereinsversammlungen, in unseren Parlamenten, wo vor lauter Sprechen die Menschen sich immer weniger zu verstehen scheinen, grüßt uns nur selten die edle Kunst der Rede, kommt hingegen dem nach Erhebung Lechzenden mitunter die Ahnung von der Bedeutsamkeit des Schweigens: (Heiterkeit) Schweigen Gold und Reden vielfach längst noch kein Silber.

Auch die Kunst der Rede bedarf der Pflege. Wie aller Kunst, so bringt auch der Kunst der Rede das Volk einen offenen Sinn entgegen: es bewundert den Redner, es berauscht sich am Worte. Aber auch hier paart sich nur gar selten dem offenen Sinne das rechte Kunstverständnis; sonst würde nicht auch der wortreiche Schwätzer bewundert, sonst könnte nicht bis auf diesen Tag der Vortrag des Redners Glück machen. Auch das Königreich der Rede und der Sprache muß sich auf das Gesetz der Erziehung gründen, der Erziehung wie zur künstlerischen Produktion, so zur ästhetischen Genußfähigkeit.

In Athen und Rhodus hatte man berühmte Rhetorenschulen, und auch in den mittelalterlichen Klosterschulen pflegte man formgewandt und regelfroh die Rhetorik. Wir wandeln in unserer schulmäßigen Erziehung mit Bewußtsein und mit gutem Grunde andere Bahnen, dieweil wir zu der Einsicht gekommen sind, daß jene Schulen

Digitized by Google

nicht die Redekunst gefördert, vielmehr nur eine künstliche Beredsamkeit großgezogen haben. Es kann nicht Aufgabe der Schule, weder der Volksschule, noch der höheren Schule sein, Redner zu erziehen; das aber ist und bleibt das scheinbar bescheidene und doch hochwichtige und bedeutsame Ziel, dem neben anderem der erziehende Unterricht zustreben muß: die Schüler zu befähigen, klar Gedachtes selbständig und selbsttätig in angemessene sprachliche Form zu kleiden, für die eigenen Gedanken schnell und sicher den passenden Ausdruck zu finden, das, was man weiß und glaubt, was man denkt und fühlt, verständlich und zusammenhängend auszusprechen und mitzuteilen. Erreichten unsere Schulen in der Regel dieses Ziel, dann leisteten sie mehr in der förderlichen Pflege der echten Redekunst, als die alten Rhetorenschulen in Athen und Rhodus.

Aber wie sieht es nun in Wirklichkeit aus? Herrscht nicht über die Armut und Unbeholfenheit der Sprache unserer Volksschüler allgemeine Klage? Machen wir nicht nur zu häufig die Erfahrung, daß der frische und freie Gedankenausdruck im fortschreitenden Schulalter eher nachläßt als zunimmt? (Bravo!) Und entspricht wirklich die Fertigkeit im mündlichen Ausdrucke auf den höheren Schulen dem allgemeinen Bildungsziele und dem breiten Raume, der gerade hier dem sprachlichen Unterrichte verstattet ist? Liegen die Dinge aber so, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir nicht nur in der großen Masse des Volkes, sondern auch in den Kreisen der Gebildeten die Kunst der freien Rede wenig heimisch finden; wir dürfen uns nicht wundern, wenn auch geistreiche Leute, hervorragende tüchtige Beamte, gedankenvolle und bahnbrechende Führer des Volkes mitunter bei kurzen feierlichen Begrüßungen der Handschrift sich

Digitized by Google

bedienen, im leichtgeschürzten Trinkspruche stecken bleiben und oft, wenn es gilt, ihre eigenen Gedanken und Meinungen nur stammelnd und stotternd, nur ungelenk und unvollkommen zum Ausdrucke zu bringen vermögen; wir dürfen uns nicht wundern, wenn auch in einer aufstrebenden und an allen Kulturgütern reichen Nation die Kunst des klaren, des geschmackvollen, des zusammenhängenden Gedankenausdruckes immer noch der Vorzug weniger, das Besitztum einer auffällig kleinen Minderzahl ist.

Die betrübliche Tatsache liegt vor Augen; man wird kaum in Verlegenheit kommen, sie aus den verschiedensten Gesichtspunkten zu erklären und zu entschuldigen. Man wird auf die angeborene Schüchternheit hinweisen, die es Unzähligen unmöglich macht, frei öffentlich, auch nur vor einer Hörerschaft von einigen wenigen, das auszusprechen, was sie denken und fühlen und was sie im Austausche am heimischen Tische mit einem gleichgesinnten Freunde wohl zum Ausdrucke zu bringen vermögen; und man wird sagen können, daß solche natürliche Schüchternheit gar häufig das Kennzeichen gutgearteter Menschen ist. (Heiterkeit.) Man wird mit Recht auch behaupten können, daß, je individueller die Eigenart des Denkens ist, um so schwerer die schnelle Einkleidung der Gedanken in Worte gelingt, daß die Tiefe des Gemüts- und Empfindungslebens langsam zum Reden und schwerfällig in Worten macht; und man wird es so erklärlich finden, daß die temperamentvollen und die schöne Form liebenden Romanen sich als redegewandte und formvollendete Meister der Prosa zu erkennen geben, während das Volk der Denker nicht im gleichen Maße sich auch als ein Volk der Redner erweist. Aber das Alles zugegeben, ein gut Teil unserer mangelhaften Fertigkeit im mündlichen Aus-

Digitized by Google

drucke wird doch wohl der Art unseres Unterrichtes aufgebürdet werden müssen, und es wird die Frage nicht zu umgehen sein, ob nicht mehr wie bisher unser erziehender Unterricht der Kunst der freien Rede dienstbar gemacht werden kann und soll.

In allen Unterrichtsbestimmungen wird es ausgesprochen, daß der Sprachunterricht nicht nur zum Verständnis, sondern auch zum richtigen schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Muttersprache befähigen soll, daß Sprechen, Lesen und Schreiben miteinander in organischem Zusammenhange stehen und daß die Übungen im mündlichen Ausdrucke den Lese- und Schreibunterricht vorbereiten und auf allen Stufen begleiten müssen. Wer aber die besonderen Lehrpläne durchmustert, wer die Lehrbücher der Methodik durchblättert, wer vorurteilsfrei die in den Schulen geübte Praxis beurteilt, der wird nicht umhin können, zu bezeugen, daß doch im Kreise der vornehmeren Geschwister dem Sprechen die Aschenbrödelrolle zugefallen ist (Sehr richtig!), wiewohl bis auf diesen Tag es eine gemeine Rede geblieben ist, daß jede Unterrichtsstunde Sprechstunde sei.

Um seiner Bedeutung willen wird der mündliche Ausdruck Gegenstand des Lehrplanes werden müssen, — nicht um seiner Übung einen gesonderten Unterricht zuzuweisen, sondern um in allem Unterrichte seiner Pflege zielbewußten Plan und feste Ordnung zu sichern. (Zustimmung) Der gesamte Unterricht wird der Übung im freien Sprechen und der Pflege des mündlichen Gedankenaustausches dienstbar werden müssen, und zwar nach Inhalt wie nach Darbietung. — Wer Gedanken ausdrücken will, der muß erst Gedanken haben: einen großen und in seinen Teilen eng verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen, ist das Alpha

Digitized by Google

und Omega alles erziehenden Unterrichtes. Jakob Grimm hat gefunden, „daß Menschen mit den klarsten und tiefsten Gedanken auch die größte Sprachgewalt besaßen". Jeder von uns hat die Erfahrung gemacht, daß gerade der Redner den größten Eindruck, auch auf die ungelehrte Menge, hervorbringt, der seinen Gegenstand frei und sicher beherrscht, dem man anmerkt, daß es ein innerer Drang ist, der ihn treibt, seine Gedankenwelt zu offenbaren. Darum ist auch die Schaffung eines weiten, tiefen und gefestigten Gedankenkreises die sicherste Gewähr für die Auslösung eines frischen und freien Gedankenausdruckes; und was für das Redepult gilt, das gilt als oberste Regel auch für die Schulbank: nur Echtes und Wahres, nur wirklich Erfaßtes und Empfundenes zum Ausdruck bringen! Man mache unsere Schüler nicht zum tönenden Erze und zur klingenden Schelle, indem man sie nötigt, Unverstandenes nachzusprechen und von solchen Dingen zu reden, von denen Kopf und Herz nichts wissen: (Zustimmung) der zweifelhafte und eigens angezweifelte geistige Besitz macht auch die Kinder unsicher und zaghaft. Man gewöhne auch in den Schulen die Kinder nicht an die Phrase und an blühenden Stil: das Einfache ist das Wahre und das Schöne zugleich (Zustimmung), aber die Phrase erstickt echte Empfindung und ertötet das Bedürfnis ihres natürlichen Ausdruckes. Und statt über die Dinge zu sprechen und nachsprechen zu lassen, lehre man die Jugend die Dinge selbst anschauen und dann über das Geschaute selbständig reden: das Bedürfnis der Mitteilung des Selbsterschauten besiegt angeborene Schüchternheit, und die stümperhafte Rede, die aus dem Eigensten schöpft, ist unendlich wertvoller, als der glatt dahinfließende Wortschwall, der im letzten eitel Lippenwerk

Digitized by Google

ist. (Zustimmung.) So, meine ich, kann und soll der erziehende Unterricht als solcher dem mündlichen Ausdrucke und dem freien Sprechen denkbar höchste Dienste leisten.

Aber die Fertigkeit im mündlichen Ausdrucke erfordert ganz gewiß auch Übung, erfordert reichliche Übung, erfordert Übung und Sprachpflege, erfordert einen im Unterricht fortschreitend zu mehrenden Sprachschatz, erfordert die stetig zu steigernde Sicherheit, in jedem einzelnen Falle aus diesem Sprachschatze das Passende auszuwählen. Es wird sich fragen, ob die gegenwärtige Unterrichtspraxis die Gelegenheiten zu solcher Übung richtig ausnutzt, ob sie in genügender Weise der Sprachpflege dient. Ich beschränke mich auf einige Gedankenstriche und Fragezeichen.

Da wende ich mich im Anschlusse an das, was der erste Redner des heutigen Tages Ihnen schon vorgeführt hat, zunächst dem schulpflichtig werdenden Kinde zu. Sie haben's gehört, wie lebhaft sich dasselbe mit seinen Spielgenossen austauscht, wie traulich es daheim mit Vater und Mutter plaudert. Kaum in die Schule gekommen, wird es schüchtern und wortkarg und vermag nur mit denkbar größter Mühe nach vielem Vorsagen ein kleines Sätzchen zustande zu bringen. Sollte nicht doch die Schule an diesem Stummwerden die Hauptschuld tragen? Das neugeborene Kind bringt Sprache, bringt allgemeine Sprache mit zur Welt: wir lehren es nicht sprechen, wir bringen ihm nur unsere Sprache bei; aber es dauert lange Monate, bis es anfängt, uns die ersten Worte nachzusprechen. Auch das schulpflichtige Kind — es ist gesagt worden, aber es kann nicht entschieden genug gerade auf diesen Punkt hingewiesen werden —, auch das schulpflichtige Kind bringt Sprache mit zur Schule, seine Muttersprache, seine Familiensprache, die

Digitized by Google

Sprache seiner Spielgenossen, seine eigene naive und anschauliche Sprache: wir sollen und wollen ihm nur unsere Sprache beibringen, die Sprache unserer Dichter und Denker, die Sprache der Gebildeten, die neuhochdeutsche Schriftsprache. Aber ist es nun nicht zu viel verlangt, von den Kleinen zu fordern, daß sie gleich am ersten Schultage nur die Schulsprache reden? Dürfen wir, wenn sie zutraulich in ihrer Sprache zu uns reden, das von vornherein als in der Schule unwürdig zurückweisen? Machen wir sie nicht durch solche Schulmeisterei stutzig und stumm, zurückhaltend und zu freiem Sprechen unlustig und befangen?

Nicht lange, und an die Kinder tritt das Buch und die Buchsprache heran: es lernt lesen. Das Lesen aber lähmt und durchkreuzt — es kann nicht anders sein — das zusammenhängende, fließende Sprechen, und die Buchsprache beginnt mehr und mehr die Schulsprache zu beeinflussen und zu beherrschen und in ihrer oft gar fremden und vornehmen Art das Kind einzuschüchtern und einsilbig zu machen. Verstehen Sie mich recht! Respekt vor der Sprache unserer Denker und Dichter! Sie soll in ihrer Schöne und Kraft erhebend und veredelnd auch auf des Kindes Gemüt einwirken. Aber warum das Kind nötigen, in dieser Sprache zu reden? Auch wir tun das nicht; wir verlangen sogar vom Redner, daß er natürlich spreche, nicht geziert, individuell und nicht in anempfundenem Pathos. Darum dürfen wir auch die Sprache der Schüler nicht ohne Not auf Stelzen schrauben; darum sollen wir darauf halten, daß sie im mündlichen Ausdruck nicht ungerechtfertigt von der gewöhnlichen guten Sprache sich entfernen, auch nicht der Poesie, auch nicht dem schwereren, feierlicheren Ton der Buchsprache zu Liebe. Es lebe das lebendige Wort!

Digitized by Google

Reden ist zusammenhängende Darstellung von Gedanken, Ansichten, Meinungen, Empfindungen. Aber wie kann in der Schule von Übung im mündlichen Ausdrucke, von freiem Sprechen die Rede sein, wenn da nur auf gestellte Fragen Antworten gegeben werden? (Lebhaftes Bravo!) Ich weiß wohl, daß die Frage ein ganz bedeutsames und hochwichtiges Unterrichtsmittel ist, und ich bin der letzte, der ihren Wert und ihre Bedeutung unterschätzt. Und doch habe ich in Bezug auf die unterrichtliche Frage selbst allerlei Fragen zu stellen. Wird nicht in unseren Schulen viel zu viel gefragt? Muß denn den Kindern immer abgebettelt werden, was sie freiwillig zu geben im Stande und bereit sind? Darf denn in der Volksschule der ganze Unterricht zu einem Frage- und Antwortspiele entarten? Müssen die Fragen nicht von Stufe zu Stufe mehr und mehr überflüssig werden? Braucht denn ein Lesestück oder ein Leseabschnitt zu seinem Verständnis immer erst in oft sehr geistlosen Fragen zergliedert zu werden? Die Frage kann niemals Vorstellungen wecken; sie kann, richtig gestellt und richtig angewandt, Erlerntes und Erfahrenes in die Erinnerung zurückrufen und den ganzen Gedankenverlauf regeln; sie wird, falsch gestellt und unnötig angewandt, den Geist einschläfern, statt ihn zu beleben. Die streng katechetische Form des Unterrichts macht denselben einförmig und langweilig, nimmt dem Schüler die innere Teilnahme und damit die Lust am Unterrichte, läßt ihn zu keiner freien Aussprache kommen, lähmt und ertötet die Sprachfertigkeit; denn die peinliche Wiederholung des Wortlautes der Frage in der Antwort ist kein freies Sprechen, ist vielmehr gedankenlose, mechanische Geschwätzigkeit. (Zustimmung.) Die Frage in Ehren, wo sie am Platze ist und wo sie geist-

Digitized by Google

weckend und geistbildend gestellt wird; aber weg mit der Frage, wo sie entbehrlich ist! Und auf den höheren Stufen des Unterrichtes sollte ganz gewiß den Schülern Gelegenheit gegeben werden, ihren eigenen Gedankenverlauf in Frage und Mitteilung zu offenbaren; hier sollte das Geist und Sprache gleich gefährdende Frage- und Antwortspiel anregendem Gespräche zwischen Lehrer und Schülern den Platz räumen. Wer richtig zu fragen versteht, ist ganz gewiß in der Schule ein großer Meister; aber wer die Schüler zu frischem Reden und — zum fröhlichen Fragen veranlassen kann, der ist der größere. (Beifall.)

Vom freien Sprechen reden wir. Wie reimt sich damit das Auswendiglernen und das Auswendigsprechen? Man hat nur die Rede gelten lassen wollen, die in mächtigem Drange der Augenblick gebiert, und man hat den, der wohl Vorbereitetes und wörtlich Angeeignetes im Vortrage zum Ausdrucke bringt, zu einem Phonographen stempeln wollen, der Studierstubenpathos wiedergibt. Ich meine, zu Unrecht. Neben dem natürlichen Erguße des Augenblickes hat auch der wohlvorbereitete Vortrag sein Recht, und auch das bis ins Wort hinein Durchdachte kann und muß seine Wirkung erzielen, wenn beim Vortrag die Persönlichkeit mit ihrer ganzen wahren Empfindung zu Worte kommt. Darum wird man ganz gewiß auch dem Memorieren und dem Auswendighersagen von Perlen des Schrifttums seinen bildenden und erziehenden Wert nicht absprechen können. Aber die Bedeutung des Auswendiglernens liegt auf anderem Gebiete; es trägt für die Pflege und Förderung des mündlichen Ausdruckes wenig oder vielleicht gar nichts ein. Vielmehr zwingt die freie Nacherzählung allein zu selbsttätigem Gestalten, zur Ausbildung des freien

Digitized by Google

Sprechens, zur Offenbarung dessen, was von dem Inhalte wirklich angeeignet ist. Und darum sollte in unseren Schulen der freien Nacherzählung und Betrachtung mehr Spielraum gelassen werden; und wenn auch biblische Geschichten von den Schülern sinngemäß, in freier Nachbildung, in eigener Sprache und mit eigenem Empfinden wiedergegeben werden, so sollten die Herren Schulrevisoren, die überhaupt viel sündigen (Heiterkeit), darob nicht scheel sehen: auch aus dem Munde der Unmündigen, die zwar keine Prophetensprache reden, kann Gott der Herr sich Lob zubereiten.

Im Leben und Weben des Unterrichts spielen die Wiederholungen eine große und bedeutsame Rolle; und je geordneter sie eintreten, um so förderlicher werden sie sich erweisen für die Aneignung, Befestigung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes. Aber den Geist anregen und beschäftigen werden die Wiederholungen doch nur dann, sie werden den mündlichen Ausdruck und das freie Sprechen nur dann wesentlich fördern, wenn sie nicht allerwege immer wieder im bekannten Gleise der ersten Darbietung verlaufen (Sehr richtig!), sondern wenn die Kinder — und ich sage: von früh auf, ich sage mit Bewußtsein: von der Unterstufe an — daran gewöhnt werden, zu variieren, erst leise, dann immer mehr zu variieren, wenn sie daran gewöhnt werden, den ihnen nahe gebrachten Stoff in anderer Form und in anderer Gedankenfolge darzustellen, heute zu kürzen und zusammenzuziehen, morgen zu erweitern und auszuführen und so das Alte und Bekannte geistesfrisch und sprachgewandt immer wieder mit dem Reize der Neuheit zu umkleiden.

Man hat endlich auch von besonderen Veranstaltungen zur Pflege des mündlichen Ausdruckes geredet. Im Be-

Digitized by Google

reiche unserer Volksschule sehe ich für sie keinen Raum. Auf den höheren Schulen mag man immerhin in geeigneter Form Disputationen anstellen, in denen die Schüler das Maß ihres Wissens prüfen und das eigene Urteil am Urteile der anderen messen; auch mag man freie Vorträge halten lassen, nur müssen es wirklich freie Vorträge sein, selbständig vorbereitete und nicht in sklavischem Festhalten am Wortlaut der Niederschrift wiedergegebene Darlegungen, nicht aber durchgesprochene, korrigierte und auswendiggelernte Schüleraufsätze.

Genug der Gedankenstriche und Fragezeichen! Daß zu all solchem Werke der eigentliche Sprachunterricht das Werkzeug schaffen muß, bedarf keines Wortes.

Hilty hat einmal über offene Geheimnisse der Redekunst gesprochen. Mir will scheinen, als ob alles, was über die Pflege des mündlichen Ausdruckes und die Förderung des freien Sprechens gesagt werden könnte, auch nur offene Geheimnisse seien. Wo aber diese Geheimnisse als wirklich offene erkannt und beachtet werden, da wird man auch dahin kommen, wohin wir unser Volk in allen seinen Teilen gerne führen möchten, zur Verehrung der Muttersprache durch die Tat. (Langanhaltender stürmischer Beifall.)

Verhandlung.

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner**, München:

Herr Dr. Hackenberg hat uns nicht bloß gezeigt, welche Wege wir gehen müssen, sondern auch gerade durch diesen seinen eigenen Vortrag, wie wir sie gehen müssen. Ihr rauschender Beifall hat bewiesen, daß Sie

Digitized by Google

die Kunst des Vortragenden an seinem Vortrage unmittelbar empfunden haben. Ich spreche Herrn Dr. Hackenberg unseren wärmsten Dank aus. Von einer Debatte bitte ich zunächst abzusehen. Wir lassen nunmehr eine Pause von zehn Minuten eintreten, damit Sie, gestärkt durch die im Nebensaal zur Verfügung stehenden Genüsse, mit neuer Kraft an die Arbeit herantreten.

Pause.

Es hat sich eine größere Anzahl von Herren zur Debatte gemeldet. Wenn jeder der Herren nur fünf Minuten spricht, so werden bereits 40 Minuten absorbiert. Ich bitte also, sofort in die Debatte eintreten zu wollen. Die einzelnen Herren, die sich an der Debatte beteiligen, bitte ich, sich im Interesse des letzten Vortrages, der uns gleichfalls Interessantes bieten wird, der nötigen Kürze zu befleißigen.

Zunächst hat sich zum Worte gemeldet Herr Professor Dr. Rein-Jena.

Professor Dr. **Wilhelm Rein,** Jena:

Erlauben Sie, daß ich zunächst meiner Freude darüber Ausdruck gebe, daß Herr Dr. Hackenberg in so beredter Weise die Forderungen der modernen Didaktik vertreten hat! Er hat nach meiner Überzeugung alle wesentlichen Punkte mit der nötigen Klarheit in das Licht gerückt, und so möchte ich nur Einiges noch besonders unterstreichen. Das mit wenigen Worten zu tun, habe ich mir zur Aufgabe gestellt.

Zunächst bin ich auch durchaus der Ansicht, daß bei uns Deutschen ein gewisser nationaler Mangel in Bezug auf die Fähigkeit des zusammenhängenden freien Sprechens vorliegt, welcher durch zweckmäßige Veranstaltungen in

Digitized by Google

der Schule bis zu einem gewissen Grade gehoben werden kann. Daß ein solcher Mangel da ist, meine Damen und Herren, das haben wir Universitätsprofessoren ja reichlich Gelegenheit zu beobachten.

Nun, meine Damen und Herren, was hat die Schule bisher versäumt in dieser Sache? Ich meine, hier ist auch bereits mit voller Klarheit betont worden: 1. es ist gesündigt worden in Bezug auf den Lehrplan und 2. mit Bezug auf das Lehrverfahren. Im Lehrplan werden vielfach Materien den Schülern zugemutet, die keine Veranlassung bieten, sich frei und zusammenhängend auszusprechen. Es fehlt damit an der ersten Voraussetzung, daß der Lehrstoff kongenial sei den jugendlichen Geistern. Wäre es der Fall, so würden sie auch befähigt sein, darüber zu sprechen. Es fängt dieser Mangel bereits mit dem ersten Schuljahr an. Hier liegt meiner Ansicht nach der erste Hauptfehler. Das Verstummen der Kinder, das mit Recht hervorgehoben, und das, wie es scheint, von allen beobachtet worden ist, die hierzu gesprochen haben, hängt damit zusammen, daß ein zehn- bis zwölfstündiger Unterricht im Deutschen mit den vorgesprochenen Sätzen, mit dem ganzen Buchstabendrill nicht Veranlassung gibt, das zusammenhängende Sprechen der Kinder zu üben.

Dann möchte ich auch erinnern an viele Verfrühungen, namentlich daran, daß man verlangt, daß die biblischen Stoffe in biblischer Sprache wiedergegeben werden. (Bravo!) Das ist durchaus gegen die kindliche Natur und das kindliche Ausdrucksvermögen. Man kann sich daher nicht wundern, wenn bei einem falsch angelegten deutschen Unterricht, bei einem falsch eingerichteten Religionsunterricht eine Verstummung der Kinder eintritt.

Und dann beachte man das Lehrverfahren, dieses Frage- und Antwort-Spiel, welches bisher die Herrschaft

Digitized by Google

in unseren Schulen gehabt hat! Allerdings, meine verehrten Damen und Herren, scheint es ja, als ob es im Verschwinden sei, ja als ob die Berliner Schulen hierin einen Vorzug genössen. Ich habe gestern in der „Täglichen Rundschau" einen Artikel gelesen, überschrieben: „Ein neuer Drill in der Volksschule." Es wird gewarnt: eine Gefahr droht unserer Volksschule. Und worin soll sie bestehen? Daß die Kinder gewöhnt werden, zusammenhängend zu sprechen. Das wird als neuer Drill empfunden; gegen diesen neuen Drill wird mobil gemacht. Aus dem Artikel geht aber hervor, daß eine ganz falsche Anwendung der Sache gemacht wird, nämlich so, daß von den „zusammenfassenden Fragen" des Lehrers der Ausgang genommen wird. Wer diesen Ausdruck in Verbindung gebracht hat mit dem zusammenhängenden Sprechen der Kinder, weiß ich nicht. Eine zusammenhängende Antwort kann ich mir denken; aber eine zusammenfassende Frage, was soll denn das sein? Wie es scheint, ein Ding, auf welches zusammenhängend geantwortet werden soll. Nun haben sich die Lehrer solche zusammenfassende Fragen zurecht gemacht; die Kinder müssen auf diese zusammenfassenden Fragen zusammenhängend antworten. Was aber ist diese Antwort? Es ist auswendig gelerntes Zeug. Ein Besucher, der die Kinder einer solchen Schule einmal mit einer anderen Frage behelligt hat, bekam keine Antwort. Der Lehrer entschuldigte sich damit, daß er sagte: „Ich muß üben, ich muß das zusammenhängende Sprechen üben. Es bleibt mir keine Zeit, das Verständnis der Kinder zu berücksichtigen." Das wäre allerdings der trostloseste Weg, den man sich denken kann. Deshalb ist es ganz richtig, hier vor allem zu betonen, daß wir das zusammenhängende Reden, was auch Herr Dr. Hackenberg hervorgehoben hat, durchaus verlangen

Digitized by Google

müssen in allen Unterrichtsfächern, nicht bloß im Deutschen, oder in einzelnen Vorträgen, wie es an den höheren Schulen der Fall ist. Diese nützen nichts; es muß von unten herauf, vom ersten Schuljahr ab, auf zusammenhängendes Sprechen gehalten werden, aber natürlich immer und immer nur im Zusammenhang mit dem Verständnis; denn nur das, was recht erfaßt ist, drängt auch zu zusammenhängender Darstellung. (Bravo!)

Lehrer **Carl Götze**, Hamburg:

Ich danke dem Herrn Pfarrer Dr. Hackenberg, weil er das pädagogische Prinzip, das in der künstlerischen Erziehung wirkt, so dargestellt hat, daß wir den Zweck unserer pädagogischen Tätigkeit nicht nur verstehen, sondern auch wirklich einmal wieder fühlen.

Gewiß ist, daß der mündliche Ausdruck des Kindes und — darauf ist nicht hingewiesen worden — der mündliche Ausdruck des Lehrers — beides hängt zusammen und bedingt einander —, daß diese, wie die Schule heute ist, während der meisten Unterrichtsstunden das einzige Mittel sind, die geistige Verbindung zwischen Lehrer und Kind überhaupt herzustellen. Der Lehrer kann an das Kind zunächst nur herankommen vermöge seiner Ausdrucksfähigkeit und dadurch, daß er das Kind zum Ausdruck veranlaßt. Eine andere Vermittelung ist für die Schule von heute kaum denkbar. Wollen wir nun, daß dieses Prinzip und dieses Ziel zum Zwecke der Lehrerwirksamkeit werde, dann werden wir bedenken müssen — das ist vielleicht das praktische Ergebnis der heutigen Beratung —: was gibt es, um dieses Mittel so nutzbringend wie möglich zu machen, und was ist abzuwenden, aus der Schule fortzubringen, damit seine Nutzbarkeit auf das Höchste gesteigert werde?

Digitized by Google

Ich muß auf einige Tatsachen hinweisen; der Herr Vorsitzende wird entschuldigen, wenn ich die fünf Minuten Redezeit etwas überschreite, der Sache wegen.

Unser Lehrplan, wie er heute in fast allen Staaten ausgeführt ist, beruht auf Nachahmung. Der Lehrer ist durch seine berufliche Instruktion gezwungen, darauf zu sehen, daß der Schüler fortwährend nachspreche, nachsehe, nachbilde usw. Der Lehrer kann auch gar nicht, selbst wenn er wollte, die Tätigkeiten so einrichten, daß der Schüler selbst sieht, spricht, denkt und etwas tut.

Unsere Schule steht im Dienste der Aufklärung. Damit dieses möglichst gut ausgeführt werde, hat man alles, worüber man die Schüler aufklären möchte, in Fächer geteilt, für die Fächer Lehrer angestellt, die als Menschen zunächst gar nicht in Betracht kommen, damit sie das Kind „unterrichten". Dazu hat man dem Lehrer aufgegeben, in der Spanne Zeit, die der Schulunterricht gewährt, das aus der Jugend zu machen, was er selbst nicht hat werden können; denn die Jugend mit ihrer neuen frischen Kraft will weiter kommen als der Lehrer.

Ein Prokrustesbett, in das die zukunftsfrohe Kraft der Jungen gezwängt wird, eine Dosierung alles Wissenswerten von der Welt bis in die kleinsten Teile — das ist im Grunde unsere Lehrplanmacherei.

Nun verkünden wir als neues Prinzip: der Schüler muß selbst sehen, sprechen, zeichnen, lesen und schreiben lernen, damit er sich sein Wissen durch eigenes Können erarbeiten lerne. Er will das alles am liebsten selbst besorgen und daran seine produktiven Kräfte entwickeln.

Dieses neue Prinzip suchen wir nun in ein Lehrplansystem einzugliedern, das nach allen Richtungen etwas vertritt, was dieses neue Prinzip töten muß.

Digitized by Google

Wir gehen heute von dem Aufklärungsprinzip, der Nachahmung aus, wenn wir die Jungen bis zum 14. oder 17. Lebensjahre zu „unterrichteten" Menschen machen, so daß ihnen nachher nichts mehr fremd ist. Sie haben alles „gehabt". Wenn Sie unsere Lehrpläne durchsehen, so werden Sie finden, daß es kein Gebiet der Welt gibt, kein Gebiet abstrakter Fragen, kein religiöses Problem bis zur Gottheit Christi hinauf, das der Jugend nicht in irgend einer Stunde nahe gelegt worden ist, und über das die Jugend nicht etwas hat nachsagen, nachsprechen, vorsagen müssen usw. Und was ist erreicht? Wir haben es erfahren bei der hundertjährigen Goethefeier, bei Bismarcks Tod, daß Offiziere Rekruten gefragt haben: „Wer ist Goethe?" „Wer ist Bismarck?" Es ist alles an der Jugend heruntergeflossen wie der Regenschwall; nichts ist hängen geblieben. Wie sollte ein Mensch bis zum 14. Jahre, der noch die besten, die entwickelungsreichsten Jahre seines Lebens vor sich hat, fähig sein, selbst an der Hand fähigster Lehrer, die Welt nach oben und unten, vorwärts und rückwärts, alle Werte, die es in der Welt gibt, einmal an sich vorbei passieren zu lassen und von Allem etwas zu behalten?

Wollen wir also dieses Prinzip, das Herr Pfarrer Dr. Hackenberg so leuchtend vor unsere Augen gestellt hat, das Prinzip des mündlichen Ausdruckes über die Dinge, die das Kind umgeben, geltend machen, so verlangen wir die Reform unserer gesamten Lehrpläne. Ich glaube, wir tun gut, heute nicht bloß zu sagen: wir wollen eine künstlerische Erziehung, sondern: wir wollen eine pädagogische Reform aus dem Prinzip der Kunst heraus, d. h. wir wollen für die Jugend das Prinzip nicht der Nachahmung, sondern das Prinzip des Schaffens,

Digitized by Google

das sie erleben läßt, was es heißt, sich mündlich und schriftlich einen Ausdruck zu schaffen, sich eine Vorstellung, auf Grund der Anschauung ein Bild zu machen, auf daß sie auf Grund ihrer Anlagen in einer Zeit, wo das Gehirn bildungsfähig ist, sich so entwickeln können, damit sie, wenn wir sie nachher heranbringen an die Aufgaben eigener Beobachtung, eigener Bildung und selbständigen Schaffens, sagen: Ich wag's.

So, habe ich mir gesagt, werden wir auf das große Prinzip kommen, das schon Baco von Verulam einmal verkündet hat: die Jugend muß zuerst achten auf die Dinge, die vor den Füßen liegen, auf die Dinge der Heimat; sie braucht keinesfalls alles Wissenswerte bis zum Beginn der Reife zu lernen. Die größten Geheimnisse würde ich der Jugend verbergen. Ich würde nicht mit einem Jungen von 10 Jahren über Religion sprechen, bis das Leben Gelegenheit bietet, daß sie ihm aus dem Gefühl der Not und des Leides zu Herzen geht.

Nun aber zum Schluß! Ich glaube, der Herr Vorsitzende gestattet mir noch einige Worte. Man wird nicht weiterkommen mit Reden, wird aber weiterkommen, wenn man beherzigt, was ich gesagt habe. Das System der Volksschule ist etwas so fest Gefügtes, Traditionelles, so Hartes, Granitenes, daß Worte daran nicht zu rütteln vermögen. Ich schlage deshalb vor, es möge jede größere Stadt, die in die wirtschaftlichen Kämpfe ja sowieso gestellt ist, dazu übergehen, eine Schule freizugeben, um dieses Prinzip auszuführen, es in die Praxis zu übersetzen, an diese Schule aus der Lehrerschaft der Stadt solche Lehrer zu setzen und sie unter eine solche Leitung bringen, von der sie erwartet, daß sie das Neue leisten kann. An dieser Schule möge man den Fachunterricht aufheben und dem gebildeten Lehrer gestatten, seine

Digitized by Google

Klasse vorwärts zu führen und fortzuführen, indem er mit den Kindern Jahre hindurch in Verbindung bleibt.

Schulinspektor **Scherer** (Worms):

Es fällt dem Schulmanne schwer, auf die vielen Anregungen, die durch die Herren Referenten und Vorredner gegeben worden sind, nicht näher einzugehen. Die uns gestattete Zeit nötigt auch mich, mich sehr kurz zu fassen.

Es ist von verschiedenen Herren Kritik am Elementarunterrichte und am Volksschulunterrichte geübt worden; aber es ist noch wenig auf die positive Seite eingegangen worden, wie es anders werden soll. Ich stimme mit den Herren darin vollständig überein, daß unser heutiger Elementarunterricht nicht auf der richtigen Basis beruht, nicht auf der Basis beruht, die uns von Pestalozzi und ganz besonders auch von Fröbel in der Theorie dargelegt worden ist, und daß hierin eine Änderung eintreten muß. Unser ganzes Schulleben wird beherrscht vom Buchstaben, vom Worte. Das geht vom ersten Tage an, wo der Anschauungsunterricht eigentlich nur im Dienste des Sprachunterrichtes steht. Soll das anders werden, so muß der Lese- und Schreibunterricht aus dem Anfangsunterrichte verbannt werden und wirklich Anschauung in die Schule hineinkommen, und dieser Anschauungsunterricht muß in dem gipfeln, was ich a. a. O. als Werkunterricht bezeichnet habe. Das Kind muß genötigt werden, mit seinen Sinnen den Gegenstand zu erfassen und darzustellen. An diesen Unterricht schließt sich das Sprechen, das Wort an; das Kind kommt dann nicht in die Lage, das nachzuahmen, was ihm durch das Buch beigebracht ist, sondern es drückt sich so aus, wie das mit Hilfe der Sprache bei dem jugendlichen

Digitized by Google

Alter möglich ist. Wenn wir den Volksschulunterricht reformieren wollen, so müssen wir hier an diesem Punkte, an der Grundlage energisch anfassen.

Das zweite Übel in unserer Volksschule sind die Realienbücher. Weil wir dem Kinde im ersten Schuljahre im Lesen ein Mittel gegeben haben, sich Kenntnisse anzueignen, darum wird dieses Mittel sofort im Realienbuche angewandt, um dem Kinde Kenntnisse beizubringen. Ich weiß recht wohl, daß auch das Realienbuch richtig angewandt werden und im Dienste der Sache gebraucht werden kann. Aber meistens ist das Realienbuch nur ein Mittel, um dem Kinde recht viele Kenntnisse für die Prüfung beizubringen. Wenn es also mit dem Unterrichte anders werden soll, so muß erst eine andere anschauliche Grundlage gegeben werden; der Unterricht muß auf Anschauung und Selbsttätigkeit aufgebaut werden, und alle Prinzipien, die schädlich sind, müssen aus der Schule entfernt werden. Ich will nur kurz anführen, daß in den von mir geleiteten Schulen statt des Realienbuches ein sogenanntes Merkheft eingeführt ist. Die Schüler schreiben sich die wichtigsten Worte auf, die in der Schule im Unterrichte an die Tafel geschrieben werden, und bekommen als häusliche Aufgabe die, sich über jedes Wort frei auszusprechen in einem eigenen Satze. Dadurch wird das freie Sprechen geübt. Allerdings, wenn der Unterricht anders werden soll, müssen auch unsere Prüfungen anders werden, und hier ist der Krebsschaden. Die Prüfungen werden auch da, wo ein Schulmann als Schulinspektor angestellt ist, oft von Juristen geleitet, die das Prinzip unseres heutigen Volksschulunterrichtes nicht kennen. So ist es mir vorgekommen, daß ich in einer Klasse in Worms veranlaßt hatte, die Sagen, die bei uns hauptsächlich in Betracht kommen, die Nibelungensage z. B.,

Digitized by Google

vorzunehmen, die gar nicht auf dem Plane stand; aber bei der Prüfung konnten sie die Schüler nicht so wie die Cimbern und Teutonen, die nach dem Realienbuche gelernt waren, hersagen. Der Vorsitzende sagte, ja, wenn die Sage ebenso gut aufgesagt worden wäre wie die Cimbern und Teutonen, dann könnten wir die 1 geben; so sei es nicht möglich. Das sind die Schäden. Die „Sache" liegt zu weit zurück; deshalb lernt das Kind nicht, die sinnlichen Vorgänge in wirklich sinnlicher Form auszudrücken.

Geheimer Hofrat Dr. **E. von Sallwürk**, Karlsruhe:

Herr Pfarrer Hackenberg hat in der Tat die Hand auf eine klaffende Wunde in unserer Volkserziehung gelegt. Ich habe in einem Buche vor kurzer Zeit mich bemüht, der deutschen Schule zu sagen, daß die erste Aufgabe der Volkserziehung darin bestehe, das Kind in seiner Welt aufzusuchen und in dieser heimisch zu machen, die Welt, die ein Abbild sein muß der wirklichen Welt, in dem Kinde aufzubauen und eine fortwährende direkte Beziehung herzustellen zwischen dieser inneren Welt und der äußeren, so daß auch der Ausdruck, die Äußerung über die Dinge eine unmittelbare sein kann. Mir ist von einer gewissen Presse gesagt worden, das wäre pädagogischer Materialismus; es dürfte in der Schule überhaupt nichts gelehrt werden, was nicht unmittelbar eine religiös-sittliche Nutzanwendung erfahren könne. Meine Herren, mit dieser an und für sich ja höchst unklaren Zwecksetzung — denn was ist sittlich-religiös? ich weiß es nicht — mit dieser unklaren Zwecksetzung führt man unsere Kinder weg aus ihrer natürlichen Welt, aus ihrer natürlichen Anschauung und nötigt sie, über Dinge zu reden, die ihnen vollständig unverständlich sind. (Bravo!)

Digitized by Google

Aber hier stehen noch andere Schwierigkeiten entgegen. Deutsch reden — das haben Größere schon gesagt — ist ein schweres Ding. Der Franzose spricht viel leichter als wir, der Engländer spricht viel leichter als wir. Alle technischen Dinge sind dadurch so schwer, daß sie kompliziert sind, daß so viele Funktionen zu gleicher Zeit beobachtet werden wollen. Dem gebildeten, geübten, virtuosen Klavierspieler sind zehn Finger zu wenig für seine Arbeit; dem kleinen Anfänger sind sie zu viel.

Das, meine Herren, hat mich zu einem Versuche veranlaßt, von dem mein lieber Freund Wychgram eben gesprochen hat. Ich machte mir zur Aufgabe, die Dinge einmal zu isolieren, die in dem zusammenfassenden technischen Unterrichte eine so große Schwierigkeit bieten. Ich habe, um nach und nach zu einem ordentlichen Sprechunterrichte zu kommen, zunächst nur das erste der Stimmbildung, das erste der Übung in den Lauten durch einen Sänger ganz und gar technisch besorgen lassen. Ich will mich nicht näher über das einzelne der Versuche aussprechen, kann aber nur sagen, daß die Erfolge überraschende gewesen sind. In einer Volksschule, in der nur Kinder der niedrigsten Volksklassen sind, erwies sich die Bildung der Stimme, die Bildung der Laute als ganz außerordentlich leicht, und, meine Damen und Herren, was man leicht tut, kann man eher gut tun.

Nur eines noch, um Ihnen zu zeigen, wie wichtig diese Dinge sind! Wir haben einige Lehrer höherer Schulen, die ihre Stimme im Unterrichte gefährdet glaubten, aufgefordert, sich zu melden zu einem solchen Kursus, um zu sehen, wie nach dieser Seite geholfen werden kann. Es haben sich eine große Anzahl von Männern gemeldet, die diesen Stimmbildungs- und Lautierkursus mitgemacht haben. Viele, die sonst im

Digitized by Google

Winter 4 bis 6 Wochen aussetzen mußten und große Störungen im Unterrichtsbetriebe hervorriefen, sind geheilt daraus hervorgegangen. Einer von ihnen, der besonders dadurch litt, daß er seinen Kollegen durch Vertretung so viel Ungemach bereitete, hat mir gesagt, jetzt halte seine Stimme aus, und die Beschäftigung mit der Sprache, mit der richtigen und leichten Hervorbringung der Sprachlaute sei ihm jetzt ein persönliches Vergnügen geworden, während er früher bei der zweiten und dritten Stunde, die er zu geben gehabt, Bedenken getragen habe, ob er den Anstrengungen des Unterrichtes gewachsen sei.

Dr. Johannes Kleinpaul, Dresden:

Ich will nur ein paar ganz kurze praktische Anregungen geben.

Ich halte es für die erste Bedingung für die Erzielung von Sprechfertigkeit, daß die Denkfertigkeit mehr ausgebildet wird. Die Denkfähigkeit wird ja genug geschult, nämlich, daß wir die Gedanken entwickeln können. Aber viel zu wenig in der Weise, daß wir sie sammeln können, rasch und schnell genug in geordneter Weise hervorbringen können. Wie wäre das zu erzielen? In den ganz ersten Jahren werden in der biblischen Geschichtsstunde gewisse kleine Kapitel in der Prosa auswendig gelernt. Da handelt es sich — nach meinem Vorschlag — darum, daß diese Kapitel viel durchgesprochen werden, bis alle Schüler oder wenigstens die besten den Gegenstand vollständig beherrschen. Wenn sie ihn behalten, brauchen sie ihn nicht mehr auswendig zu lernen, verbo tenus auswendig zu lernen, sondern dann sollte der einzelne Lehrer hier und da einen herausgreifen und die Sache erzählen lassen, um zu

Digitized by Google

sehen, wie er das fertig bringt. Ebenso könnte das in späteren Jahren bezüglich des deutschen Aufsatzes geschehen. Da ist auch der Stoff von den Schülern durchaus durchgearbeitet. Das könnte z. B. geschehen, wenn die Aufsätze abgegeben sind, also wenn die Schüler mit der Arbeit vollständig fertig sind. Da müßte es sich ermöglichen lassen, daß ein Schüler einigermaßen erzählt, was er geschrieben hat. In späteren Jahren wieder, wenn die Schüler so weit sind, daß sie aus der eigenen Anschauung heraus irgendwelche Resultate gewonnen haben, läßt sich das noch anders ermöglichen. In Dresden ist etwas sehr Bedeutsames nach dieser Richtung hin bereits geschehen: da hat die Direktion des Zoologischen Museums in den letzten Jahren zweimal Preisausschreiben unter den Schülern erlassen. Es war die Anforderung gestellt, die Schüler sollten, wer überhaupt wollte, doch beschreiben, welches Tier ihnen am meisten gefiele. Die Beteiligung ist ziemlich stark gewesen. Ebenso wie die Kinder in den Ferien die Tiere beschrieben haben, könnten sie nun auch in der Schule ihre Lieblingstiere besprechen.

Im übrigen hätte ich weiter nichts zu sagen, als daß das Hauptgewicht neben der Erziehung zur Denkfähigkeit auch auf die Erziehung zur Denkfertigkeit zu legen ist. Daß die Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Gedanken immer schnell aufzuräumen, zu ordnen, zur Hand zu haben. Die Redfertigkeit ergibt sich dann schon fast von selber.

Lehrer **C. L. A. Pretzel**, Berlin:

Herr Götze hat vorhin schon nach einer Seite hin die Überladung des Lehrplanes gekennzeichnet, indem er auf die Stoffe hinwies, die dem Kinde innerlich fern liegen.

Digitized by Google

Die Überladung des Lehrplanes hat aber noch eine andere Seite. Unsere Lehrpläne brauchen gar nicht einmal Stoffe zu enthalten, die den Kindern nicht kongenial sind, aber sie enthalten eine zu große Vollständigkeit von Stoffen, sie streben ein Wissen an, das einer kleinen Enzyklopädie gleicht. Diese Menge von Stoffen wirkt geisttötend und hindert die Erziehung zur eigenen Ausdrucksfähigkeit. Wenn sich nun auch mancher Lehrer über diese Stoffmenge leichten Herzens hinwegsetzen und sagen wollte: „Ich werde mich nicht viel darum kümmern, ob ich alles durcharbeite, was der Lehrplan vorschreibt," in einer schlaflosen Nacht erscheint ihm doch einmal der Schulrat, der, den Lehrbericht in der einen und die Pensenverteilung in der anderen Hand, mit drohendem Tone spricht: „So weit sollten Sie sein, und so weit sind Sie erst!" Und wenn der Lehrer diese Vision gehabt hat, so sagt er sich am nächsten Tage: ich bin weit zurück; jetzt kann ich mich nicht mehr damit aufhalten, meine Kinder frei über den Stoff reden zu lassen. Jetzt muß es heißen: „Kaum gegrüßt, gemieden!" Nur schnell den Stoff an die Kinder herangebracht, dann ein paar Fragen, um zu sehen, ob sie irgend etwas gelernt, irgend etwas behalten haben, und dann weiter. Wenn dann wirklich der Stoff durchgearbeitet ist und man am Ende des Schuljahres fragt: „Nun, was haben die Kinder gelernt?" da lautet die Antwort: „Nach dem zu urteilen, was sie sagen können, nichts". Wenn man ein wenig weiter geht und dieselbe Frage in der Fortbildungsschule stellt, so lautet die Antwort genau ebenso. Hier liegt, glaube ich, die eigentliche Ursache des Schadens. Geben Sie uns in der Schule die Zeit zu einer ruhigen, besinnlichen Durcharbeitung des Stoffes, den wir behandeln sollen, und wir werden auch mit Bezug auf die Freiheit und Ge-

Digitized by Google

wandtheit des mündlichen Ausdrucks bei den Kindern den Anforderungen in höherem Maße gerecht werden können, als es vielleicht bis heute der Fall gewesen ist. (Lebhafter Beifall.)

Lehrer **E. Polz**, Weimar:

Es freut mich außerordentlich, heute von autoritativer Seite aus in einem so auserlesenen Kreise zu hören, daß die Volksschule schuld sei an der Spracharmut. Das ist sehr richtig, und niemand fühlt diesen Alb und diese Last mehr als wir Volksschullehrer. Seit Pestalozzis Tagen hat die deutsche Volksschullehrerschaft in alle Welt hinausgerufen: „Befreit uns von diesem Alb!" Der Ruf ist bis heute nicht gehört worden. Denn nennen Sie mir eine einzige deutsche Schule, wo die Kinder im ersten Schuljahre nicht schreiben und lesen lernen! Ich stelle mich in diesem Betracht auf den Standpunkt des Herrn Schulrates Scherer, der verlangt, daß das Kind befähigt werden soll, sich im ersten Schuljahre so auszudrücken, wie es die kindliche Natur und die kindliche Ausbildung verlangt. Das ist der eine Punkt.

Den anderen Punkt hat mein Herr Vorredner gestreift: das ist die Überfüllung des Lehrplanes. Auch diese Klage ertönt seit Jahren in der deutschen Lehrerschaft, und sie wird nirgends gehört. Die Schulbehörden, deren Aufgabe es wäre, hier Wandel zu schaffen, verhalten sich stumm, und in neuerer Zeit kommen gewisse Leute, die dafür eintreten, daß die Lehrpläne mit noch mehr Stoff überfüllt werden. Wo sollen wir hinkommen? Unsere Kinder werden durch das ewige Memorieren geistig tot gemacht, und infolgedessen kommt die mündliche Ausdrucksweise viel zu kurz. Herr Pfarrer Dr. Hackenberg hat gesagt: wir sollen klare Gedanken

Digitized by Google

schaffen. Ja, wir wollen klare Gedanken schaffen, aber wo haben wir die dazu nötige Ruhe? Ein Gegenstand treibt den anderen, eine Sache jagt die andere, und im Unterrichte kommt es nicht zur Besinnung. Eine Besinnung in der Anschauung ist auch nicht vorhanden. Der Gedankenkreis unserer Schüler verarmt, und anstatt daß die Kinder am Schlusse der Schulzeit geistig so gehoben wären, daß sie frei über den Ausdruck verfügen, haben sie das Ziel leider nicht erreicht. Die Schuld liegt aber nicht an uns, nicht an den Schülern, sondern die Schuld liegt an unserem sozialen Leben.

Dr. Horst Kekerstein, Jena:

Ich drücke zunächst meine Freude darüber aus, daß man auf diesem zweiten Kunsterziehungstage dem Verlangen nach persönlicher ästhetischer Durchbildung durch Pflege der sprachlichen Kultur näher getreten ist und Ausdruck geben will. Hoffentlich werden auf den weiteren Kunsterziehungstagen auch die musikalischen wie gymnastischen erziehlichen Faktoren zu entsprechender Geltung gelangen.

Ungemein gefreut habe ich mich, daß in dem Vortrage von Herrn Pfarrer Dr. Hackenberg der eine Punkt berührt wurde, daß nämlich jeder Unterricht ein Sprachunterricht sein und als solcher betrachtet und erteilt werden soll. Wenn wir dahin gekommen sein werden, daß jeder Lehrer sich selbst sprachlich ununterbrochen in Zucht nimmt, daß er zweitens darauf hinarbeitet, daß alles, was der Schüler sagt, sprachlich gediegen und korrekt ist, daß er ferner auch — ich greife hier dem nächsten Referat vor — an jeden Unterricht kleine schriftliche Übungen anschließt, so daß wir schließlich den besonderen Aufsatzunterricht beseitigen

Digitized by Google

dürfen, glaube ich, werden wir für die sprachliche Tüchtigkeit unserer Jugend viel gewonnen haben.

Lehrer **Carl Götze**, Hamburg:

Ich möchte noch etwas richtig stellen. Das vorhin genannte Prinzip bedeutet: Es ist die Aufgabe der Schule, die Organisation des Schülers zu entwickeln, Auge und Ohr, kurz alle Sinne und die Hand in Verbindung mit dem Geiste und als seine Werkzeuge so zu bilden, daß er selbständig in Umgang mit Menschen und Dingen zunächst seine Erfahrungen sammle und nur den Ausdruck für das so Erfahrene in der allgemeinen Sprache suche und in seiner ihm eigentümlichen Weise dann ausdrücke.

Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. **Waetzoldt**, Berlin:

Es ist nur ein kurzes Wort, und ich freue mich, daß die Debatte, die so weite Kreise zog, ihrem Ende zuneigt. Ich vermisse eins, wenn es sich darum handelt, das Kind zu freiem mündlichen Ausdrucke zu bringen: das ist das psychologische Verhältnis, das psychische Moment. Geben Sie dem Kinde Vertrauen! Töten Sie nicht selbst die Sicherheit! Das Kind befindet sich dann ebenso gut, wie wenn es sich sonst äußert, und Sie werden den mündlichen Ausdruck beim Kinde viel leichter erzielen. Es ist das Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem Kinde bei uns ein wesentlich anderes als in den Schulen anderer Länder z. B. in den amerikanischen Schulen. Es basiert viel mehr auf der Autorität, auf äußerer Autorität, als auf dem Gefühle des Zutrauens und des Zusammenarbeitens. Je mehr das Verhältnis zwischen dem Lehrer und der Klasse,

Digitized by Google

ich möchte sagen persönlich und unbefangen wird, um so leichter erreichen Sie eine Leistung, um so eher erreichen Sie vor allem die Leistung eines unbefangenen mündlichen Ausdruckes. So, wie der Redner, der gezwungen spricht, fürchtet zu entgleisen, und nie frei sprechen wird, so wird das Kind, das immer einer Korrektur, einer Verbesserung wegen falschen Sprechens sich gewärtigt, nie frei sprechen. Das Hauptgeheimnis liegt im Vertrauen, das die Kinder zum Lehrer haben, und in dessen Fähigkeit, das Kind zu verstehen.

Digitized by Google

Der schriftliche Ausdruck
(der Aufsatz).

Berichterstatter:
Professor Dr. **Diez**, Stuttgart.

Erlauben Sie mir, zuerst ein ganz kurzes Wort über die allgemeinen Gesichtspunkte zu sprechen, unter denen ich das Problem der Kunsterziehung auffassen möchte! Meine Ansicht ist die, daß es zum Zwecke der Kunsterziehung in der Schule im allgemeinen keiner besonderen Übungen und keines besonderen Stoffes für die vorhandenen Übungen bedarf, sondern daß die ästhetische Aufgabe der Schule im ganzen schon dadurch erfüllt wird, daß man sich bemüht, den Unterrichtsbetrieb, wie es seit langem die Forderung der Pädagogik ist, naturgemäß zu gestalten.

Es ist z. B. längst eine Forderung der Pädagogik, daß man von dem Wortwesen abkommen, die Anschauung entwickeln soll. Diese Forderung entsprang aus der einfachen psychologischen Erkenntnis, daß bei dem Menschen die Anschauung vor dem Begriff kommt, und zielte nicht auf ästhetische Bildung; aber wenn man das in den Schulen genügend beachtet hätte, was man nicht getan hat, so würden wir auf dem Kunsterziehungstag kaum etwas zu sagen haben. Oder wenn man den Grundsatz, daß der Unterricht überall da auf dem falschen Wege ist, wo er nicht dem lebendigen Interesse des Schülers begegnet, durchgeführt hätte, dann, glaube

Digitized by Google

ich, wäre auch der natürliche Schönheitstrieb des Schülers von selbst geschont und gepflegt worden, denn das Interesse des jugendlichen Alters an den Dingen ist wesentlich ästhetischer Art. (Bravo!) Die Sache liegt so, daß ich glaube, wenn wir einmal so weit gekommen sind, sagen zu können: die Schule tut nichts, um das künstlerische Leben, das ästhetische Leben im Kinde zu schädigen, um es zu vernichten, um den künstlerischen und ästhetischen Sinn zu lähmen, dann wären wir schon unendlich weit gekommen und hätten beinahe alles erreicht, was wir erreichen wollen. (Bravo!)

So scheint mir auch das Thema, welches mir gestellt ist, nicht besondere Forderungen im Interesse der künstlerischen Erziehung nötig zu machen, sondern man darf und muß nur darauf achten, was im Laufe der Geschichte von verständigen Pädagogen in Bezug auf den Aufsatz verlangt worden ist, um, wie ich glaube, auch für die künstlerische Erziehung das Beste zu tun und auf den richtigen Weg zu kommen. Ich fand beim Überblick über die Entwickelung dieser Frage mit einiger Verwunderung, daß der Aufsatz zuerst bei einer Reihe von gewiegten Pädagogen entschiedenen und schweren Bedenken begegnete. Vor allen Dingen wurde gegen den Aufsatz eingewendet, daß er geeignet sei, frühreife Kinder zu erzeugen, daß er Anmaßung, Kritik und unnötige und falsche Bewußtheit im Schüler erwecke. Man hat gesagt, daß der Aufsatz den Schüler sehr leicht veranlasse, Gedanken und Empfindungen zu heucheln, die er nicht hat, patriotische, sittliche, religiöse Gefühle zu affektieren, die seinem innersten Herzen fremd sind — oder sich für einen Gedanken zu ereifern, bloß weil er sein Thema ist. Man hat sogar gesagt, der Grund des zeitweise hervortretenden Mangels an künstlerischer Produktion

Digitized by Google

oder überhaupt an produktivem Geist sei der, daß man den Menschen zu früh produzieren lasse (Sehr richtig!), und man ist schließlich in jenen alten Zeiten zu dem Urteile gekommen, daß „die Schulaufsätze in der Muttersprache nicht zu den wichtigsten und unentbehrlichsten Mitteln der Bildung des heranwachsenden Geschlechtes gehören." Sie seien auch überflüssig deswegen, weil ja jeder vernünftige Unterricht ganz von selbst das entwickle, was allein die wahre Voraussetzung eines jeden richtigen Aufsatzes sei, nämlich klare Gedanken usw.

Wir dürfen nicht verkennen, daß an diesen Bedenken etwas Berechtigtes ist und etwas, was wir auch im Interesse der ästhetischen Erziehung sehr lebhaft betonen müssen. Es ist darin die Forderung berechtigt, daß das Aufsatzthema niemals über die Fähigkeit, über den Horizont des Schülers hinausgehen darf, daß es dem Schüler gestatten muß, durchaus klar und durchaus wahr aus seinem eigenen lebendigen Innern zu sprechen, ihn nicht zwingen darf, sich in eine Rolle hineinzuversetzen, in die er nicht gehört und die ihm nicht steht, z. B. in die Rolle eines Lehrers oder Philosophen oder Politikers oder Moralisten oder Kritikers. Es ist eine durchaus beklagenswerte Folge solcher Dinge, wenn z. B. vor einiger Zeit an einem süddeutschen Gymnasium eine Abschiedsrede gehalten wurde, in der ein Schüler über Nietzsche und Kant in hohem Tone abgesprochen hat, natürlich nicht, weil er etwas davon verstanden hätte, sondern weil er zufällig Schopenhauer gelesen hatte. Das ist so ein Bild, ein extremes allerdings, von dem Falschen und Schiefen, was in den Aufsätzen, wenn man sie unrichtig behandelt, herauskommt, und ein Bild, wie durch diese unwahre und unechte Produktion die Entwicklung, die bei den Schülern allzu leicht eine kritische

Digitized by Google

Richtung nimmt, gestört und auf falsche Wege gebracht wird. Herders Wort: „Je einfacher diese Übungen gestaltet werden, desto besser gedeihen sie", sollte durchaus maßgebend sein.

Die genannten Bedenken haben indes die Pädagogik nicht auf die Dauer an dem Werte des deutschen Aufsatzes irre gemacht, sondern es haben sich im Gegenteil diejenigen Bestrebungen als lebendig erwiesen, die sich direkt an Herder anschließen, der in einer seiner Schulreden sagt:

„Lernt Deutsch, ihr Jünglinge, denn ihr seid Deutsche, lernt es reden, schreiben, in jeder Art schreiben! Lernt erzählen, berichten, fragen und antworten, zusammenhängend, andringend klar, natürlich schreiben, vernünftige Auszüge, Tabellen, Expositionen, Deduktionen der Begriffe machen. Die Zeit gebietet's, die Zeit fordert's. Wir wollen nicht länger ἄλαλοι und μογίλαλοι sein und bleiben."

Das sind die Worte, die das eigentliche Programm für die Entwickelung des Aufsatzes im vergangenen Jahrhunderte enthalten.

Um dieser Aufgabe zu genügen, darf der Aufsatz dann freilich nicht eine seltene Stilübung bleiben, die, wie es ursprünglich der Fall war, vielleicht achtmal, zehnmal im Jahre den Gang des Unterrichts unterbricht. So steht er in der Luft und kann das nicht erzeugen, was er doch zunächst erzeugen sollte, nämlich eine wirkliche Fertigkeit im schriftlichen Ausdrucke. Deswegen hat man versucht, dem Aufsatze einen festeren Halt zu geben, indem man zunächst daran dachte, ihn zu einem logisch-rhetorischen, systematischen Kursus hinaufzuentwickeln und dadurch zum eigentlichen Höhepunkt des gesamten Unterrichtes zu machen. Diese Bestrebungen haben aber wenig

Digitized by Google

Anklang gefunden, und auch wir sehen das Heil keineswegs in ästhetischen oder rhetorischen Regeln, die man dem Schüler mitteilt. Das Altertum, das viel in dieser Richtung getan hat, hat damit doch eher die unechte Wortkunst gepflegt, als wahres Kunstgefühl entwickelt.

Dagegen ist der andere Gedanke von den Pädagogen überall mit Recht beifällig aufgenommen worden, daß man den Aufsatz in den engsten Zusammenhang mit dem ganzen übrigen Unterricht setzen und so behandeln müsse, daß er immer, so zu sagen, die produzierende oder reproduzierende Antwort des Schülers auf die darbietende Tätigkeit des Lehrers wäre. Gerade so wie wir in der Mathematik den Schüler, wenn wir ihm einen Satz gegeben haben, veranlassen, eine Aufgabe zu lösen, so sollte man ihn veranlassen, im Geschichts-, im Geographieunterricht, oder überall wo Stoff dargeboten wird, nach einiger Zeit oder jedesmal am Schlusse der Stunde schriftlich zu reproduzieren, was ihm mitgeteilt wurde. Das ist nun freilich unter den gegenwärtigen Verhältnissen unserer Schulen eine Utopie, wie ich selber glaube; aber wir vom Standpunkte der ästhetischen Erziehung aus müssen eben nicht bloß an das denken, was gerade jetzt unter den gegenwärtigen Verhältnissen möglich ist, es ist auch von Wert, einmal das Ideal klar und energisch auszusprechen. Demnach scheint es mir allerdings auch, daß es im Interesse einer ästhetischen Erziehung wäre, wenn, soviel als irgend möglich, die mündliche, aber auch die schriftliche Reproduktion dessen, was in dem Unterrichte geboten wird, als beständiges Korrelat neben dieser Darbietung herginge. Wenn man diesen Gesichtspunkt ernst ins Auge faßt, dann wird man freilich zu einer Klage gelangen müssen, die heute schon mehrfach laut geworden ist: unsere Schulen sind

Digitized by Google

mit Stoff überhäuft, und es muß darin Wandel geschaffen werden, denn sonst haben wir einfach keine Zeit, den Schülern für produktive Arbeit Raum zu geben. Soll der Unterricht Menschen erziehen, so darf man das Menschliche im Schüler nicht mit der Last unverarbeiteten Stoffes ersticken und muß sich an den Grundsatz Goethes halten, daß jede Stoffaufnahme, die sich nicht in Tätigkeit umsetzt, vom Übel ist. Nicht alles, was wissenswert ist, muß von allen gewußt werden. Aus diesem Bestreben entstehen nur uninteressante Menschen, von denen keiner dem anderen etwas zu sagen hat, weil sie alle das gleiche fade Allgemeinwissen haben. Und kann bei einer solchen Stoffüberhäufung noch eine gesunde, natürliche Entwickelung und ein gesundes, frohes und regsames Schülerleben herauskommen? Meiner Ansicht nach ist das ganz unmöglich, und deswegen sage ich: wir müssen darauf dringen, daß der Stoff in der Schule vereinfacht wird, daß von dem System der fakultativen Fächer, wie das anderswo geschieht, in ausgedehntem Maße Gebrauch gemacht wird, daß der Schüler in die Lage versetzt wird, durch seine persönlichen Leistungen in dem einen Fache, das er liebt, seine Mängel in anderen Fächern auszugleichen, eventuell sich die Notwendigkeit zu ersparen, an anderen Fächern teilzunehmen. Das, meine ich, wäre das Ziel, das recht lebhaft von unserer Seite ins Auge gefaßt werden müßte. Vernünftig wäre es vielleicht, die Schule zu entlasten und an den Anfang des Hochschulstudiums ein Jahr für allgemeinbildende Fächer mit mehr seminaristischem Betrieb anzufügen. Da wäre dann auch Raum für Redeübungen und rhetorische Ausbildung.

Aber auch innerhalb unserer jetzigen Schulzustände, glaube ich, läßt sich auf diese produktive Tätigkeit des

567513A

Digitized by Google

Schülers großer Wert legen, und es läßt sich manches darin erreichen. Und da wäre ich der Ansicht, daß man bei dieser Art von schriftlicher Tätigkeit — Aufsatz, wenn Sie so wollen, kann man es ja nennen — den Nachdruck darauf legen sollte, daß der Schüler so nüchtern, so einfach, so trocken, so sachlich als möglich darzustellen lernte, daß er mit der allergrößten Kürze etwas ausdrücken lernte, daß er etwas Großes, Zusammenhängendes auf seine wichtigsten und wesentlichsten Gesichtspunkte reduzieren lernte. Nur scheinbar ist die dabei anzustrebende Kürze und Trockenheit des Ausdrucks dem künstlerischen Interesse entgegengesetzt. Denn ich behaupte, daß nur der Schüler, der die ganze Nüchternheit und Trockenheit des sachlichen Ausdruckes kennen gelernt hat, auch den Reiz des poetischen Ausdruckes zu verstehen imstande sein wird. Man muß Prosa lernen, um die Poesie zu verstehen. Jenes Zwischending zwischen beiden, das Rhetorische, ist der Todfeind der Poesie und oft die Klippe des jugendlichen Stils. Könnte man dabei noch das erreichen, daß in der Tätigkeit des Schülers immer etwas eigentlich produktiv ist (Erweiterung des Stoffes aus den Quellen, eine selbständige Vergleichung usw.), dann, glaube ich, würde man dem ästhetischen Interesse noch mehr entgegenkommen. Denn Steigerung des produktiven Moments beim Schüler kommt überall dem ästhetischen Leben zu gut. Auch setze ich voraus, daß wir nicht für alle Schüler gleiche Arbeiten geben, sondern dem einen diese, dem anderen jene. Überhaupt gilt ja, glaube ich, für das ganze Gebiet des Aufsatzes dieses als das erste Gesetz: wie das Rezeptive gegen das Reproduktive und dieses gegen die eigentliche Produktion überall zurückgedrängt werden soll, wie man nichts mehr vermeiden soll als Aufsätze

Digitized by Google

in ausführlicher Besprechung vorzukauen, so soll man darauf sehen, daß das individuelle Leben im Schüler berücksichtigt wird. Denn was ein Schüler schreiben soll, wem er den Wert und die Wichtigkeit schriftlicher Fixierung geben soll, das muß ihm auch persönlich wert und wichtig genug sein, und es ist deshalb im ganzen Gebiete des Aufsatzes der Nachdruck darauf zu legen, daß die Schüler viel mehr, als es bis jetzt geschehen ist, ihr Thema wählen dürfen. (Sehr richtig!)

Nun kann freilich nach meiner Überzeugung der Aufsatz auch als eigentliche Stilübung, als Übung in sprachlichen Formen und Darstellungsweisen nicht entbehrt werden, und ich möchte sogar sagen, daß diese Art von Aufsatz das Beste ist, was das Schulleben hat, wenn er nur frei und spielend genug behandelt wird. Denn das ist eigentlich die einzige Gelegenheit, wo der Schüler wirklich produziert. Das Produzieren ist eine Wonne, und es ist auch das spezifisch Ästhetische; hier kann es sich um wirklich künstlerische Übung handeln.

Nun ist allerdings die Frage, und namentlich auf den unteren Stufen des Unterrichtes ergibt sie sich: Was kann der Schüler produzieren?

Da möchte ich nun zwei einschränkende Bestimmungen anbringen. Ich möchte sagen: 1. was der Schüler produzieren kann, ist wesentlich Form, nicht Gehalt, nicht Gedanke, und 2. wenn es später zur Entwickelung von eigenen Stoff usw. kommen soll, dann sollen es wesentlich Anschauungen sein, die schriftlich fixiert werden, und die Aufgabe soll so individuell als möglich gemacht werden.

Ich habe den Versuch gemacht, mir ein System von Formübungen aufzustellen, die etwa als Übungen in künstlerischem Sinne denkbar wären. Manches darin mag zweifelhaft sein und dem Widerspruch begegnen;

Digitized by Google

aber ich hoffe es verteidigen zu können, wenn Sie mir nur zugeben, daß das eigentliche Schaffen, Produzieren, das Formgeben nützlich ist. Schon die einfache Wiedergabe gesprochener Worte, nicht gelesener, aber gesprochener Worte, ist eine wirklich produktive Tätigkeit. Ich wäre also z. B. dafür, daß auf der allerniedrigsten Stufe, wenn der Lehrer eine Geschichte erzählt hat, der Schüler aus dem Gehörten heraus die Sache niederschreibt und sie nachher erst gelesen wird in einem Buche. Sodann wäre eine zweite, sehr einfache, aber etwas produktivere Übung die Wortvertauschung, daß ein kleines Stückchen — hier könnte man schon Gelesenes nehmen — mit eigenen Worten ausgedrückt würde. Ich weiß sehr wohl, daß man sagen kann: es läßt sich alles nur mit einem Worte ausdrücken. Aber das gilt nur vom spezifisch künstlerischen Ausdrucke. Dann wäre die Aufgabe der Verkürzung zu nennen, also die, eine Geschichte auf einen ganz kurzen Raum zusammenzudrängen, mit sorgfältiger Beachtung davon, daß nichts Wesentliches, nichts, was zum Verständnis notwendig ist, vergessen wird. Da würde ich z. B. gerade solche Übungen sehr gern haben, welche verlangten: die Geschichte soll auf einer Seite oder auf zwei Seiten erzählt werden, so daß immer eine formell reizende Aufgabe daran ist. Dann die Verlängerung der Geschichte durch Ausmalen von Gesprächen, Gebärden, Ort- und Zeitumständen; dann die Individualisierung, Übertragung in eigene Verhältnisse des Schülers (z. B. Erzählung derselben als eines persönlichen Erlebnisses). Dann Stilveränderung. Hier ist das erste, daß man Poesie in Prosa überträgt. Unser Konrad Lange hat allerdings gesagt, daß derjenige sich ein übles Verdienst erworben habe, der die Übertragung der Poesie in Prosa erfunden habe, und das ist auch richtig, wenn

Digitized by Google

man dem Schüler ein Buch in die Hand gibt und verlangt, er solle Satz für Satz in Prosa übertragen. Hier ist meine Forderung: das Gelesene muß zuerst Anschauung geworden sein, muß verinnerlicht sein. Daß das, was durch Poesie inneres Schauen geworden ist, dann in Prosa wiedergegeben wird, das ist meines Erachtens keine Herabwürdigung; es geschieht z. B. immer, wenn jemand das, was er im Theater, bei einer Rezitation Packendes gehört hat, für andere wiedergibt. Dann die Veränderung einer dramatischen Szene in Erzählung — d. h. Übertragung ganz in erzählenden Stil. Das scheint mir überhaupt wichtig: es sollte der formelle Unterschied der Stile mehr berücksichtigt werden in der Schule, es sollte vielmehr der rein erzählende Stil als solcher geübt werden, ebenso der lyrische Stil, der beschreibende Stil u. s. f., der Gesprächstil. Endlich würde ich auch einigermaßen das Wort wieder reden poetischen Übungen. Ich weiß nicht, es kann nicht ganz falsch gewesen sein, wenn die Alten einen solchen Wert darauf gelegt haben, daß der Schüler auch Versübungen machte; entweder in einfacher Form, so, daß etwas, was in Prosa umgeschrieben ist, in Poesie wieder übertragen wird, oder daß man dem Schüler den Gedanken, den Gegenstand gibt und ihn auffordert, ihn in Verse zu bringen. Ich glaube, daß dadurch der Produktionstrieb und die Produktionslust außerordentlich gesteigert wird. Vernünftige Kritik muß dann freilich dafür sorgen, daß kein falscher Dünkel daraus emporwächst.

Solche Übungen also, meine Damen und Herren, hätten den Zweck, das Formgefühl, Stilgefühl auszubilden, den Schüler sozusagen mit Kunst schreiben zu lehren. Dagegen würde ich den anderen Weg, den Aufsatz dem Kunstverständnis dienstbar zu machen: daß

Digitized by Google

man den Schüler über Kunst schreiben läßt, eher für bedenklich halten. Ich glaube, es ist ganz falsch, wenn manche Pädagogen in dem poetischen Stoffe, der in der Schule behandelt wird, geradezu das Hauptthema des Aufsatzes sehen. Der poetische Stoff ist dazu da, gelesen, wiedergelesen, rezitiert, deklamiert zu werden, aber er ist nicht dazu da, daß er zu Aufsätzen verarbeitet wird. Ich fürchte dadurch dreierlei Schädigungen: ich fürchte, daß dem Schüler die Poesie dadurch verekelt wird, dann daß die Bewußtheit gesteigert wird für einen Gegenstand, der nur in der Dämmerung des Halbbewußtseins oder in der Dämmerung des Gefühls seinen Reiz entfalten kann, und drittens hasse ich überhaupt das Schreiben über Geschriebenes, weil ich das Gefühl habe, daß wir davon schon zuviel haben. Der Aufsatz sollte die Wirklichkeit selber behandeln, nicht ihre Darstellung.

Nun, ich sehe, meine Damen und Herren, daß meine Zeit zu Ende ist. Ich werde daher das weitere, was ich Ihnen noch über die höchste Form eigentlich künstlerischer Übung, diejenige, bei der auch inhaltlich produziert wird, sagen wollte, unterdrücken. Es würde sich dabei darum handeln, daß man den Schüler zunächst wesentlich auf Grund eigener Anschauung, eigenen Erlebnisses erzählen, schildern, darstellen läßt, damit er die veranschaulichende und gefühlsmäßige, d. i. die poetische Sprache lerne; daß man ihn dann auf jenen Grenzgebieten der Poesie, in der Fabel, der Parabel eigene Erfindung versuchen lassen könnte; daß man ihm auf der höchsten Stufe gewisse technische Lehren über die Mittel der Veranschaulichung durch Bestimmtheit des Ausdrucks, wie durch Verschweigen am richtigen Ort, durch Kontrast und Gleichnis geben könnte, wovon man die Elemente in Jean Pauls „Vorschule der Ästhetik"

Digitized by Google

findet. — Lassen Sie mich statt dessen nur noch meine Gedanken dahin zusammenfassen: Wir sollen den Schüler nicht über Geschriebenes, sondern über Wirkliches, nicht über Kunst, sondern mit Kunst, d. h. mit der Freude des Produzierens, aus lebendigem Gefühl und persönlichem Interesse heraus und mit möglichst viel anschaulicher Kraft schreiben lehren. (Lebhafter Beifall.)

Regierungs- und Schulrat **Felix Mühlmann**, Merseburg:

Nur ein ganz kurzes Wort über die schriftlichen Übungen in der Volksschule! Sie werden mit mir das Bedürfnis haben, daß nach dieser Seite hin die dankenswerten Darbietungen des Herrn Vorredners in etwas ergänzt werden. Ich möchte, daß wir Zeugnis dafür ablegen, daß von einem eigentlichen Aufsatze in der Volksschule keine Rede sein kann. Bekanntlich — ich brauche das nur zu erwähnen für die Herren, die aus Preußen hier sind — kommt das Wort „Aufsatz" in den für die preußische Volksschule maßgebenden allgemeinen Bestimmungen über die Übungen im schriftlichen Ausdrucke überhaupt nicht vor, sondern nur an einer Stelle, wo von dem sogen. Geschäftsaufsatze die Rede ist. Den Aufsatz kennt also unsere Volksschule eigentlich nicht. Ich denke, wir stimmen darin überein: die schriftliche Darstellung ist nichts weiter als die Wiedergabe dessen, was der Schüler frei und selbständig mündlich darstellen kann. Von einer eigentlichen Kunstform des Aufsatzes, ich füge hinzu: von einer Stillehre, kann in der Volksschule meines Erachtens gar nicht die Rede sein, ja sie muß das weit von sich weisen. Es wird auch besonders die Anfertigung von Briefen zu üben sein. Wieviel Lehrer schrecken aber die Kinder dadurch ab, daß sie ihnen alle möglichen

Digitized by Google

Vorschriften über die brieflichen Darstellungen geben, anstatt das Kind einfach hinzusetzen und ihm zu sagen: „Erzähle das, was du gesehen hast, berichte über das, was du selbst erlebt hast ohne irgendwelche Umschweife, und du brauchst dich auch nicht zu scheuen und für unbescheiden zu halten, wenn du diesen Brief mit dem Worte „Ich" anfängst". (Sehr richtig!) So möchte ich mich darauf beschränken, zu sagen: ein eigentlicher Aufsatz existiert in der Volksschule nicht; infolgedessen bedarf es keiner Vorbereitung auf die Aufsätze, wie sie in der Volksschule weit und breit getrieben wird, die aus den Aufsätzen nichts weiter macht als Diktate. Sondern setzen wir das Kind in den Stand, das, was es mündlich richtig und im Zusammenhange aussprechen kann, auch schriftlich niederzulegen. Das ist der Aufsatz. (Lebhafter Beifall.)

Gymnasial-Rektor **J. Nicklas**, München:

Wenn ich trotz vorgerückter Zeit Ihre Aufmerksamkeit noch ein paar Minuten in Anspruch nehme, so geschieht es, um zu konstatieren, wie sehr es mich gefreut hat, daß der Herr Vorredner besonders die Ausbeutung der Logik für den deutschen Aufsatz bekämpft hat. Es gab ja eine Zeit, wo man namentlich an den Gymnasien meinte, man müßte am deutschen Aufsatz Logik und empirische Psychologie treiben. Doch möchte ich immerhin der Logik in den obersten Klassen in der Weise das Wort reden, daß sich dieselbe an mündliche und schriftliche Dispositionsübungen, unabhängig von schriftlichen Aufsätzen, anknüpfe. Die Dispositionsübungen im allgemeinen möchte ich im deutschen Unterrichte unter allen Umständen beibehalten wissen, wie ich überhaupt für einen festen Plan bin, der jedem deutschen Aufsatze,

Digitized by Google

auch dem kleinsten, zu Grunde liegen sollte. Jeder Aufsatz ist in gewissem Sinne ein Kunstwerk; aber ein wirkliches Kunstwerk ist ohne festen Plan nicht denkbar, wie ja auch der Baumeister und der Dichter, der eine einen Grundriß, der letztere mindestens eine Skizze seiner Ausführung zu Grunde legt. Ordnung in den Gedankenreihen, Klarheit in der Aufeinanderfolge der Gedanken wird nur möglich sein, wenn sich der Schüler vorher, und zwar von der untersten bis in die höchste Klasse, ein deutliches Gerippe, einen klaren und übersichtlichen Bau konstruiert hat; sonst ist die Gefahr vorhanden, daß er in ein wirres Gerede kommt.

Einen zweiten Punkt möchte ich herausheben, nämlich den, daß die Maturitätsprüfung in der deutschen Sprache lediglich in der Fertigung eines deutschen Aufsatzes besteht. Es dürfte an der Zeit sein, in diesem Examen aus dem Deutschen auch auf den mündlichen deutschen Ausdruck Gewicht zu legen und namentlich eine gewisse Kenntnis der deutschen Literatur zu verlangen.

Wenn der Herr Vorredner weiterhin erwähnt hat, daß der deutsche Aufsatz sich nicht auf ästhetische Themen gründen solle, so muß ich dem zum Teil begegnen. Kunstsinn wächst eben doch nur auf dem Boden der Kenntnis. Ohne richtige Kenntnis der Kunstmittel, die vom Dichter angewendet werden, wird auch ein richtiger Geschmack und ein erkennendes Genießen nicht möglich sein. Das reine Genießen ohne diese Kenntnis führt nur zu leicht zu leerer Gefühlsschwärmerei; und deshalb ist ein Niederschlag des gelesenen Dichtwerkes im deutschen Aufsatz durch ästhetische Themen nicht zu umgehen. So wird z. B. die Technik des Dramas, wie wir sie von Gustav Freytag überkommen haben, bei der Behandlung von deutschen Dramen immerhin von Bedeutung und not-

Digitized by Google

wendig sein. Es ist hier wie bei der Naturbetrachtung; auch diese wird nicht darunter leiden, wenn der die Naturerscheinungen Genießende durch Naturkunde sich über die einzelnen Erscheinungen in der Natur vorher ein Urteil gebildet hat. Wie weit man hierbei zu gehen hat, das liegt allerdings in der Hand des Lehrers; und darum kommt es nach meinem Dafürhalten nirgends so sehr wie hier auf die Persönlichkeit und den Geschmack des Lehrers an.

Lehrer **Rudolf Schulze**, Leipzig:

Wie weit ist das Kind fähig — vor allen Dingen auch das Kind der Volksschule — auf dem Gebiete der Sprache schöpferisch tätig zu sein? Ich habe diese Frage an die Personen gerichtet, die auch ein gewisses Interesse an unseren Verhandlungen haben, nämlich an die Kinder selbst, und zwar in sehr einfacher Weise, so, daß ich neben den offiziell verlangten guten Aufsätzen noch freie Aufsätze nebenherlaufen ließ, vollständig freie Aufsätze, derart, daß die Zeit, die Wahl des Themas, die Form, kurz alles frei war. Ich möchte mir erlauben, in kurzen Worten Ihnen zu sagen, was das Ergebnis ist. Es waren da von 76 Arbeiten 28 in Mundart geschrieben. Das ist mir sehr wesentlich gewesen, und von der Zeit an habe ich angefangen, in der Schule die Mundart zu pflegen. Ich habe weiter die Erfahrung gemacht, daß die Kinder beim Vorlesen dieser in der Mundart geschriebenen Arbeiten die Sprache ganz selbstverständlich als das gebrauchen, was sie eigentlich ist, nämlich als ein System von Ausdrucksbewegungen. Lassen wir unser Kind in der hochdeutschen Sprache reden, so hören wir ein papierenes Deutsch; lassen wir es im Dialekt reden, so spricht es sich selbst aus. Dabei stellen sich Gebärden,

Digitized by Google

der Urgrund der Sprache, ganz von selbst natürlich ein; wir brauchen sie nicht zu verlangen. Ebenso stellt sich gute Betonung ein. Weiter waren unter 76 Aufsätzen 24, die ich als humoristische bezeichnen möchte, auch ein sehr wichtiger Punkt. Wenn wir das Kind etwas freier arbeiten lassen, so wird der Humor, von dem Jean Paul sagt, daß er der Himmel ist, unter dem alles gedeiht, in die Schule gezwungen werden, auch wenn es der Lehrer nicht wollte. Weiter habe ich auch gefunden, daß die Kinder die sprachlichen Formen, die man gewöhnlich als schwierige bezeichnet, in einer Weise gebrauchen, als wenn das ganz selbstverständlich wäre, z. B. die Form des Gespräches. 24 von 76 Arbeiten sind in Gesprächsform abgefaßt, und es fanden sich auch 2 Theaterstücke dabei, und zu meiner großen Verwunderung, meine Damen und Herren, das letzte: unter 76 Arbeiten fanden sich 20 Gedichte. Ich möchte bemerken, daß das nicht eine höhere Töchterschule, keine höhere Schule, keine höhere Bürgerschule war, sondern eine mittlere Volksschule in Leipzig, also die einfachste Schule, die wir in Leipzig haben, daß es Kinder von Arbeitern waren, die die Gedichte geliefert haben, 20 Gedichte, die natürlich nicht in irgend einer Weise von mir angeregt waren. Eines Tages kam das erste Gedicht, und die Kinder machten erstaunte Augen. Ich habe nichts gesagt als: „Ihr wundert euch? Selbstverständlich, wir können auch Gedichte machen", und so sind 20 Gedichte zusammengekommen.

Meine Damen und Herren! Wozu habe ich dieses angeführt? Weniger um Richtlinien, wie die Sache methodisch anzufassen sei, zu geben, als um anzudeuten, daß wir in der Frage der künstlerischen Erziehung unsere Kinder immer und immer unterschätzen. Es ist ein guter

Digitized by Google

Fond da, der Schatz ist da, er braucht nur gehoben zu werden, und wir werden gute Erfolge haben. (Lebhafter Beifall.)

Oberlehrer Dr. **Rein**, Rudolstadt:

Gestatten Sie mir, daß ich ganz kurz auf folgendes hinweise. Wir wollen unser Kind lehren, daß es denkt und seine Gedanken durch das gesprochene Wort wiedergibt, und nennen die einfachste Wiedergabe künstlerisch. Wir wollen das Kind erziehen, daß es denkt und seine Gedanken schriftlich wiedergibt. Dazu brauchen wir noch lange nicht dieses große Mittel, das uns der Aufsatz bietet. Geben wir am Schlusse einer jeden Stunde dem Kinde die Feder in die Hand, und geben wir ihm, sei es 3, sei es 10 Minuten am Schlusse des Unterrichtes, um seine Gedanken niederzuschreiben, dann bahnen wir das Ziel an, dem wir alle zustreben.

Dr. **Max Osborn**, Berlin:

Ich würde mir nicht erlauben, Sie noch in so später Stunde aufzuhalten, aber ich glaube, daß einige Teile der Ausführungen des Herrn Referenten nicht unwidersprochen bleiben dürfen. (Sehr richtig.) Ich meine die Vorschläge, die er in Bezug auf die formale Ausbildung des Denkens gemacht hat. Es muß doch offen ausgesprochen werden, daß viele dieser Vorschläge, wenigstens meinem Gefühle nach, den Prinzipien, denen wir zustreben, eigentlich direkt widersprechen. So gern ich glauben will, daß das Nacherzählen des Gelesenen und Gehörten sehr wohltätig auf die Geistesbildung wirken kann, — ich glaube kaum, daß die Durchführung der anderen Vorschläge den Schülern zuträglich wäre. Die angeregte „Wortvertauschung" halte ich für gefährlich,

Digitized by Google

für noch gefährlicher die „Verkürzungen“ und „Verlängerungen“ oder „Erweiterungen“; und die „Stilübungen“, meine Damen und Herren, die darauf hinauslaufen, aus der gebundenen Rede etwas in Prosa zu übersetzen oder aus einem Drama ein Stück in Erzähltes zu übertragen, ja das sind Dinge, die wir alle, wie ich glaubte, überwunden haben. Ich habe mich darüber um so mehr gewundert, als Herr Professor Dr. Diez sich eigentlich im weiteren Verlaufe seines Vortrags selbst widersprochen hat, indem er sich, und das mit Recht, dagegen wandte, daß über Geschriebenes nun immer wieder noch einmal geschrieben wird. Ich glaube, in der Unterrichtsmethode: daß man das Drama in erzählende Prosa umwandelt, daß man ein Gedicht in einfacher nüchterner Erzählung wiedergibt, darin liegt etwas, was den Schüler veranlassen könnte, die Ehrfurcht vor dem poetischen Ausdrucke zu verlieren, die wir doch gerade in ihm anregen, großziehen wollen.

Schließlich möchte ich noch kurz auf den Vorschlag des Herrn Professor Diez eingehen, die alte Form poetischer Übungen in der Schule wieder einzuführen. Wir haben eben gehört, daß manche Schüler aus sich selbst heraus Gedichte machen. Das wollen wir gern annehmen und uns darüber freuen; aber eine ganze Gruppe von Kindern zu poetischen Übungen anzuregen, das halte ich abermals für gefährlich, und viele von uns werden eine bedenkliche Erinnerung an derartige Stunden mit ins Leben hinaus genommen haben. Man muß dabei an die trübsten Zeiten der deutschen Poesie denken, an das Ende des 17. und den Anfang des 18. Jahrhunderts, wo solche Übungen in den Schulen beliebt waren, und man muß an die Versuche des alten Gleim auf der Universität Leipzig denken, über die sich der junge Goethe

Digitized by Google

weidlich lustig gemacht hat. Ich bin der Überzeugung, daß wir davon absehen müssen, und daß es, wenn wir uns hier über die Aufsatzfrage aussprechen, gerade vom Standpunkte des Kunsterziehungstages aus unsere Pflicht ist, solche Vorschläge zurückzuweisen. (Beifall.)

Hauptlehrer **H. Wolgast**, Hamburg:

Ich bin dem Herrn Vorredner — und ich glaube, sehr viele in der Versammlung sind es — sehr dankbar, daß er so energisch einem Teile der Ausführungen des Herrn Referenten entgegengetreten ist. Es ist meiner Ansicht nach eine Verkennung des ganzen Prinzips der künstlerischen Erziehung, wenn Herr Professor Dr. Diez uns solche Vorschläge macht. Lassen Sie mich nur zwei Punkte noch praktisch Ihnen vorschlagen!

Ich habe einmal einen Aufsatz gelesen von einem englischen Schüler und, in Nachahmung dieser Einrichtung, auch von deutschen, und zwar von Schülern eines Landerziehungsheims. Die haben nicht Aufsätze geschrieben über ein Thema, das sie bekommen hatten, sondern sie haben Jahresberichte geschrieben, z. B. über den Teil, der sie am meisten interessierte, über Reisen. Es war von der Anstalt aufgegeben: es muß ein Jahresbericht geschrieben werden, der an die Eltern geht, und nun setzen sich die Schüler hin und schreiben den Jahresbericht. Mit Freuden sind die Schüler an die Arbeit gegangen und haben etwas geschrieben und abgeliefert, was aus eigener Erfahrung und eigenster Freude hervorgegangen war. Wenn es uns gelingt, die Schüler in die Lage zu bringen, daß sie aus eigenem Antriebe etwas aufs Papier bringen, was sie selbst erfahren haben und gern erfahren haben und darum anderen mitteilen möchten, dann, glaube ich, haben wir den

Digitized by Google

Standpunkt gewonnen, der allein richtig ist für die Erziehung zur künstlerischen Ausdrucksfähigkeit.

Das Zweite, meine Damen und Herren, ist, daß wir nicht so rigoros sein sollen mit der Korrektur. Vielleicht ist die Aufsatzkorrektur überhaupt vom Übel. Es wäre vielleicht richtiger, wir ließen Tag für Tag Aufsätze schreiben und würden sie überhaupt nicht korrigieren. (Widerspruch.) Ich gebe zu, ich gehe zu weit. Ich will nur das Extrem hinstellen: wir verekeln leicht dem Schüler die Freude an dem schriftlichen Ausdrucke. Wir erreichten vielleicht das Ziel besser, wenn wir die Kinder positiv anregten, zu produzieren. Das ist viel mehr wert, als auf einzelne Fehler im Aufsatze zu achten. Das, was Herr Geheimer Oberregierungsrat Dr. Waetzoldt über das Vertrauen der Schüler gesagt hat, möchte ich auch hier anwenden: die Korrektur verdirbt das Vertrauen. (Lebhafter Beifall.)

Vors. Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner**, München:

Ich bitte Sie, von einer weiteren Debatte, wenn Sie nicht wesentliche Dinge vorzubringen haben, abzusehen. Sie haben wohl alle selbst noch einiges heute Nachmittag zu erledigen; wenn nur ein Teil der Herren, die sich zum Worte gemeldet haben, zu Worte käme, so würden Sie voraussichtlich auf jene künstlerischen Genüsse zum Teil verzichten müssen, die Ihnen dank der Fürsorge und dem Entgegenkommen der Hof-, der Staats- und der Stadtverwaltung heute nachmittag in Aussicht stehen. Ich frage also zunächst: hat jemand von den verehrten Anwesenden noch einen neuen Gesichtspunkt in der Debatte vorzubringen? — Die Herren verzichten freiwillig darauf. Ich bitte daher den verehrten Herrn Referenten, seine Schlußbemerkungen zu machen.

Digitized by Google

Professor Dr. **Diez**, Stuttgart:

Nur ein paar Worte. Ich konstatiere mit Vergnügen die Unterstützung, die meinem Gedanken von dem formellen Interesse des Schülers durch die Beobachtungen eines der Vorredner über die Art geworden ist, wie Kinder sich mit Lust in verschiedenen Formen versuchen. Sodann habe ich mich mit dem zu beschäftigen, was Herr Dr. Osborn gesagt hat. Ich glaube nicht, daß ich von Herrn Dr. Osborn richtig verstanden worden bin, und das hat vielleicht seinen Grund darin, daß ich den letzten Teil meiner Ausführungen, der von Formübungen zu inhaltlicher Produktion übergehen sollte, unterdrücken mußte. Hier habe ich davon sprechen wollen, wie man den Schüler aus seinem natürlichen und individuellen Interesse heraus Anschauungen zu suchen veranlaßt und diese dann aus diesem individuellen Interesse heraus erzählen läßt. Das wäre die einfachste Art des Aufsatzes in der Schule. Ich überschätze keineswegs die formellen Übungen, aber ich schätze den formellen Reiz der Produktion darin. Ich betrachte sie nur als eine Vorübung, die man braucht, um das formelle Schaffen anzuregen.

Dann aber hat Herr Dr. Osborn gesagt, es erinnere ihn das Versemachen in der Schule an die trübsten Zeiten der deutschen Literatur. Meine Damen und Herren! Das verstehe ich nicht. Alle unsere großen Dichter haben Verse in der Schule gemacht, sie haben sie mit Lust gemacht. Schiller hat schon als berühmter Dichter die Äneis vorgenommen, bloß um Übersetzungsübungen zu machen, um heroische Verse in gute Stanzen zu übertragen. Man hatte damals mehr Sinn für Form, das kann ich nicht für einen schlechten Zustand halten. Aber, wie gesagt, ich will ja den Wert dieser Übungen nicht übertreiben.

Digitized by Google

Der schwerste Vorwurf, der mir von Herrn Dr. Osborn gemacht worden ist, ist der, daß ich meinem eigenen Gedanken, daß man nicht über Geschriebenes schreiben soll, widersprochen habe. Das ist nicht der Fall. Ich habe ausdrücklich gesagt: das Gelesene soll immer zuerst innere Anschauung werden, in das Gedächtnis und in die Phantasie aufgenommen werden, und so wieder dargestellt werden. Dagegen verwerfe ich, daß der Schüler das Buch vor sich hat und nun das Geschriebene umschreibt.

Dann, glaube ich, ist der Gedanke von mehreren meiner Herren Vorredner nicht genügend beachtet worden, daß ich die Individualität des Schülers überall in die Wagschale geworfen haben, also keineswegs, wie Herr Dr. Osborn gesagt hat, eine ganze Klasse mechanisch zum Versemachen heranziehen will. Daran habe ich gar nicht gedacht, sondern ich habe nur sagen wollen, daß man eine große Anzahl Schüler zur freien Übung anzuregen suchen soll. Diese Betonung der Individualität möchte ich überhaupt als einen der allerwichtigsten Gesichtspunkte in der ganzen Sache betrachten.

Schluß der Verhandlungen des ersten Tages.
(1 Uhr 22 Min.)

Digitized by Google

Verhandlungen

Zweiter Tag

Samstag, den 10. Oktober 1903

Digitized by Google

Eröffnung der Sitzung

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München, eröffnet die Versammlung um $9^1/_4$ Uhr.

Professor Dr. **Paul Schumann,** Dresden:

Zur Geschäftsordnung! Der Vorstand unseres gegenwärtigen Kunsterziehungstages hat die Bestimmung getroffen, daß hier nur von neun bis eins gesprochen werden darf, und daß jedem Debatteredner nur fünf Minuten Zeit zur Verfügung stehen. Das scheint mir in unserm Interesse nicht ganz am Platze zu sein. Wir haben es erlebt, daß gestern ein Redner seine Gedanken aus Mangel an Zeit nicht vollständig und klar genug zum Ausdruck bringen konnte, und in der Aussprache sind nicht alle Meinungen, vor allem nicht die gegnerischen Meinungen genügend gehört worden. Es ist geklagt worden, daß mancher Gedanke unter unserer Flagge hinausginge, mit dem wir nicht übereinstimmen könnten. Mit Mühe und Not hat Herr Götze den wichtigen Gedanken aussprechen können, daß große Städte Probeschulen zur Verfügung stellen sollten für die neuen Bestrebungen. Ich hätte gewünscht, daß wir das als Resolution gefaßt hätten. Ich bin vom Rate der Stadt Dresden hierher geschickt worden, der ohne Zweifel dadurch seine Sympathie für die Sache der ästhetischen Erziehung kundgeben wollte, die ja in der Form des Kunsterziehungstages in Dresden zuerst an die Öffentlichkeit getreten ist. Es wäre gewiß erfreulich, wenn mir eine

Digitized by Google

solche Resolution als Anregung mit nach Hause nehmen könnten, und ich bin überzeugt, daß man sie in Dresden wohlwollend erwägen und auf die Möglichkeit ihrer Verwirklichung hin ernsthaft prüfen wird. Es ist gesagt worden, man könnte uns nicht so lange zusammenhalten, wenn wir länger als vier Stunden miteinander raten und taten sollten. Das ist ein Irrtum. Vor vierzehn Tagen beim Denkmalspflegetag in Erfurt waren auch gegen 150 Herren da, und da haben wir getagt von neun bis eins, von zwei bis fünf und von sieben bis neun Uhr (Heiterkeit, Bravo), und am zweiten Tage von neun bis eins und von zwei bis sechs. Da sind alle Vorträge gehalten worden, die Versammlung wurde doch zusammengehalten, und jeder hat reden können, solange er wollte. Meine Damen und Herren! Jeder, der zu diesem Kunstpflegetag ging, wußte genau, daß es sich um höchst ernste und wichtige Dinge handelte, und daß wir nicht hingegangen waren, um die Sehenswürdigkeiten von Erfurt zu betrachten. Unsere Sache ist wohl ebenso wichtig, und wir sollten alles tun, uns hier vollkommen auszusprechen (Schlußrufe!).

Redner wird vom Vorsitzenden unterbrochen mit dem Hinweise auf die knappe zur Verfügung stehende Zeit. Er sieht daher davon ab, einen Antrag zu stellen, gibt aber anheim, für später mehr Zeit zu lassen. —

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner**, München:

Ich habe Ihnen gestern auseinandergesetzt, daß wir auf Anregungen dieser Art, die ja gestern schon von anderer Seite gegeben worden sind, nicht eingehen können. Wenn Herr Professor Schumann darauf hinweist, daß in einer Versammlung, ich weiß nicht, in

Digitized by Google

welcher Stadt es war, 10 Stunden am Tage verhandelt wurde, so kann das ja recht löblich gewesen sein. Die Teilnehmer werden vielleicht über eine kräftigere Konstitution verfügt haben wie wir. (Heiterkeit). In Dresden haben wir erst vor zwei bis drei Wochen, aber nicht zum Genuß von ganz Deutschland, noch viel umfangreichere Verhandlungen erleben können. Meine Herren, aber die Länge der Verhandlungen tut ihrer Güte meist Eintrag; sie steht nicht selten im umgekehrten Verhältnis dazu. Es genügt vollständig, wenn wir uns mit den reichen Anregungen zufrieden stellen, die wir hier erfahren; ich habe schon gestern dargelegt, daß Resolutionen und Beschlüsse nicht auf unserer Tagesordnung stehen. Wir müssen uns begnügen, gleichsam einen Stein ins Wasser zu werfen, damit er Wellen schlage über ganz Deutschland hinaus; wir müssen zufrieden sein, wenn die Empfindungen, die hier in unseren Herzen erzittern, in anderen Herzen im weiten Vaterlande nachklingen. Ich bitte also, davon absehen zu wollen, daß wir Resolutionen und Beschlüsse fassen.

Digitized by Google

Das dichteriſche Kunſtwerk
in der Schule
(Seine Auswahl.)

Berichterſtatter:
Dr. **Heinrich Hart**, Berlin.

Als Freund Cäſar Flaiſchlen mit dem Erſuchen an mich herantrat, auf dem Kunſterziehungstage über die Auswahl der Dichtung für die Schule zu ſprechen, — da überlief mich ein gelinder Schrecken. Wie käme ich zu der Anmaßung, in Schuldingen mitzureden! Ich habe nie — zu meiner Schande muß ich es geſtehen — auf dem Katheder geſtanden, und das Erziehertalent, über das ich verfüge, reicht eben dazu hin, mich ſelbſt zu erziehen. (Heiterkeit.) Schon wollte ich ablehnen, da fiel mir ein, in einer Hinſicht haſt du ja doch ein Verhältnis zur Schule gehabt, wie wär's, wenn du dich der Verſammlung erlauchter Kunſterzieher nicht als Kollege, ſondern als Schüler vorſtellſt. Als Schüler haſt du einige Erfahrungen, und wo es ſich um Erziehungsfragen handelt, iſt es ja vielleicht angebracht, nicht nur die Erzieher, ſondern auch den zu Erziehenden zu hören. Außerdem wird man, falls nicht alles klappt, was du ſagſt, das freundlich mit der Unreife des Schülers entſchuldigen.

Es iſt kein begeiſternder Hochklang, den die Verbindung der Worte: „Erziehung, Schule, Dichtung“ in meiner armen Schülerſeele auslöſt. Ich will nicht näher

Digitized by Google

darauf eingehen, was ich in den Lehrjahren, in denen man mir Poesie beibrachte, einflößte, eintrichterte, gelitten und ausgestanden habe. „Ihr Mitleid will ich nicht". Ich will nur das eine sagen, daß ich eine zeitlang Poesie in eine Rubrik gestellt habe, verzeihen Sie, mit Lebertran und Medizin. Freilich habe ich es vielleicht ausnahmsweise schlimm gehabt. Ich wurde auf einem Gymnasium erzogen, dessen Lehrer zum dritten oder vierten Teil Kapläne waren. Einer von ihnen, der auf einer der oberen Klasse zeitweise den Literaturunterricht erteilte,[1]) war zu diesem Amte in besonderem Maße berufen, denn er erklärte alle weltliche Kunst für eitel Fleischeslust und Sünde wider den heiligen Geist. Von Goethes Gedichten billigte er nur die wandelnde Glocke und den Erlkönig, da dies Gedicht die Versuchungen des christlichen Jünglings durch den Satan schildere. (Heiterkeit.) Infolgedessen habe ich ungefähr alles, was ich mir an Kunstfreude und Kunstempfinden gewonnen habe, nicht durch die Schule, sondern trotz und gegen die Schule eingeheimst. Und doch scheint es auf den ersten Blick, als ob gerade in Betreff des Materials, das unsere Schule aus der Literatur zum Lesen und zur Behandlung wählt, alles so vortrefflich stehe, wie man es in dieser besten der Welten nur verlangen kann. Von größeren Dichtungen stehen fast alle Hauptwerke unserer Klassiker auf dem Schulrepertoire, von Götz, Nathan, Wallenstein bis

[1]) Eine westfälische Zeitung hat, wie ich nachträglich höre, herausgefunden, daß ich auf Sekunda und Prima gar keinen Kaplan zum Literaturlehrer gehabt habe. In dem speziellen Fall, den ich erwähne, ist mir allerdings ein kleiner Irrtum unterlaufen. Nicht ich, sondern mein Bruder Julius hat ihn erlebt; der betreffende Lehrer hieß Hölscher. Von ähnlichen Dingen habe ich jedoch auch selbst allerlei durchgemacht.

Digitized by Google

zu Hermann und Dorothea, Taſſo, Iphigenie. Und ebenſo bieten die Schulleſebücher eine Parade erleſener Namen. Ich nehme eins, wie es mir der Zufall in die Hand gibt, und ſehe, daß ſie alle da ſind, von Bürger und Voß bis zu Goethe und Schiller, von Eichendorff, Rückert, Uhland, Platen bis zu Freiligrath, Geibel, Storm. Freilich finden ſich auch einige Namen, über deren literariſche Bedeutung ich vollſtändig im Dunkeln tappe, aber es iſt meine Schuld, daß ich ſie nicht kenne.

Als reifer Kunſtfreund würde ich meine Freude haben an all dem Erleſenen, was hier aufgeſtapelt iſt. Als Schüler aber muß ich klagend bekennen, daß ich mich durch all die Schönheit hindurchgegähnt habe. Je edler und tiefer der Gehalt, je feiner und abgeklärter die Form, deſto krampfhafter wurde mein Kinnbackenzuſtand. Die Auswahl des Beſten iſt nicht immer die beſte Auswahl. Und überdies hat dies Beſte einen Haken. Der Herausgeber des vorliegenden Leſebuches rubriziert von den etwa ſechzig Liedern, Balladen, Erzählungen vier Gedichte unter den Begriff didaktiſche Poeſie, das iſt ſehr beſcheiden gezählt. In Wahrheit ſind drei Viertel der Gedichte didaktiſch, zu drei Vierteln ſind ſie zweifellos unter dem Geſichtspunkte gewählt, daß man etwas daraus lernen kann: Geſchichte, Tugend, Versmaß, Vaterlandskunde, Moral. Sie ſind gewählt um irgend einer Tendenz willen, der philologiſchen, hiſtoriſch-patriotiſchen oder moraliſchen Tendenz. Mit dieſem Überfluß an Tendenz harmoniert ſeltſam der abſolute Mangel an Humor, nicht ein einziges der Gedichte atmet fröhliche oder gar übermütige Laune. Wir braven, ſinnigen Schüler haben offenbar nur für das Pathetiſche und Feierliche Sinn, nur für das ganz Reife und Abgeklärte auch in der Form; in asklepiadeiſchen Verſen ſchwelgen wir mit ganz

Digitized by Google

besonderer Inbrunst. Kurz und gut, auch hier gilt der Grundsatz: Nur das Beste ist für die Jugend eben gut genug. Gott sei's geklagt.

Zwei Gesichtspunkte beherrschen, wie mir scheint, die Auswahl: Der Gesichtspunkt der klassischen Reife und der der Brauchbarkeit für philologische, patriotische und moralische Zwecke. Sind diese Zwecke berechtigt, und wieweit sind sie berechtigt? Berechtigt vielleicht im Hinblick auf die Gesamtaufgaben der Schule, um der traditionellen Rücksichten willen, die sie zu nehmen hat. Die Erziehung zur Kunst aber beeinträchtigen sie aufs äußerste. Es ist sehr lehrreich, zu wissen, zu welchen Zwecken das Holz der Waldbäume verwandt wird, aber der Naturgenuß, den mir der Wald bietet, wird sicher nicht gefördert, wenn ich ihn mit einer Betrachtung über den Wert der Nutzhölzer verquicke. Wie der Naturgenuß, verlangt auch der Kunstgenuß eine volle Hingabe, die durch jedes Hineindringen fremder Elemente geschwächt wird. Würde ein Lehrer die Schüler vor Menzels Zyklopen führen und würden die Erscheinungen der Arbeiter ihn dazu bringen, den Schülern einen Vortrag über die soziale Frage zu halten, so mag das sehr anregend wirken, aber die Versenkung in die ästhetischen Qualitäten des Kunstwerkes, der speziell künstlerische Genuß wird schwer geschädigt. Und so ist es mit allen moralischen und patriotischen Nebenzwecken, sie lenken die Aufmerksamkeit von dem Ästhetischen ab, die spezielle Ausbildung des Kunstempfindens, des Kunstgeschmacks behindern sie. Für moralische und patriotische Gedichte mag überall anderswo im Unterricht Platz sein, da, wo zur Kunst erzogen werden soll, gehören sie nicht hin; vor allem, weil sie meistens ebenso brav und strebsam gemeint sind, wie poetisch kläglich. Es ist eine heikle

Digitized by Google

Sache, durch den Unterricht religiöses, moralisches, patriotisches Empfinden zu fördern. Es bedarf da eines sehr leisen und unaufdringlichen Leitens. Uns — ich weiß das nicht nur von mir — hat man durch den Religionsunterricht die Religion und durch das Übermaß, durch die Gewaltsamkeit, mit der wir in unseren patriotischen Gefühlen bestärkt werden sollen, den Patriotismus beinahe ausgetrieben. Wir haben später im Leben viel arbeiten und viel erfahren müssen, um von dem, was wir eingebüßt etwas, zurückzugewinnen. Was der philologische Nebenzweck für Verheerungen anrichtet, das hat gestern bereits Herr Geheimrat Wätzoldt dargelegt. Wir haben auf der Schule die Ilias und Horaz' Oden gelesen; daß das Werke der Kunst waren, ersahen wir aus der Literaturgeschichte, wir selbst lernten sie nur als grammatikalische Etuden kennen. Hätte uns jemand nach der Lektion gesagt, wir hätten soeben einen Kunstgenuß herrlichster Art gehabt, wir hätten den Mann für verrückt gehalten. Ich fühle noch jetzt im Schlafe Albdrücken, wenn ich von dem Genuß träume. (Heiterkeit.) Vielen, denen diese Behandlung den Homer für immer verleidet hat, hat die Schule damit etwas geraubt, was durch nichts anderes zu ersetzen ist. Was von der Erziehung zum Homergenuß gilt, das gilt fast ebenso von der Weise, wie unsere mittel- und neuhochdeutschen Meister im Literaturunterricht traktiert werden. Dieser Unterricht erzieht keine Kunstgenießer, sondern Kunstkritiker, Literaturphilologen und vor allem Kunstblasierte, Kunstaburteiler, Kunstverächter. Die Dichtung ist zumeist nichts als Demonstrationsobjekt, sie wird wie ein Versuchskaninchen aufs Holz gespannt und gereckt und gestreckt und vivisiziert. Wie aber soll das Tote Lebendiges zeugen; wie soll die Demonstration innere Versenkung,

Digitized by Google

Inbrunst, Liebe erwecken! Die Erziehung zum Literaturgenuß hat gerade genug zu tun, wenn sie ihr Hauptziel und am besten ihr einziges Ziel, die Steigerung von Phantasie und Empfindung, die Ausbildung ästhetischen Feingefühls erreichen will. Wie sehr sie durch die Nebenzwecke darin behindert wird, das zeigen die Früchte, die sie zeugt, das zeigt der Zustand unserer ästhetischen Kultur. Die Bestrebungen, die dieser Kunsterziehungstag verfolgt, sind ja hauptsächlich aus der Erkenntnis erwachsen, wie schwach es um das Kunstempfinden der großen Menge bestellt ist. Immer wieder ergreift mich eine stille Rührung, wenn ich im Theater sitze und da erfahre, was das Publikum an Stillosigkeit, an schlechten Versen, an falschen Bildern, an rhetorischem Schwulst, an hohlen Phrasen geduldig verträgt, ohne aufzumucken, oder vielmehr gar nicht als Übel empfindet. Die Leute haben in der Schule die wohllautendsten Verse kennen gelernt, die erhabensten Ideen, aber die Verse und Ideen sind an ihrem Ohre vorbeigerauscht ohne dauernden Nachhall, weil sie entweder noch gar nicht aufnahmefähig waren oder ihnen die Empfangsfreude vergällt wurde, oder weil keine rechte Verbindung zwischen ihrer Sehnsucht und der literarischen Darbietung vorhanden war. (Zustimmung.)

Und damit komme ich zu einem zweiten Hauptpunkt. Was die Schule an Poesie bietet, das ist vielfach nicht geeignet, Phantasie und Empfindung zu erregen, sondern eher zu lähmen, und zwar deshalb, weil es zum großen Teil nicht aufbaut auf dem Verständnis, dem Empfinden, das der Schüler in die Schule mitbringt, nicht anknüpft an seine innersten Lebensinteressen, sein Wünschen und Sehnen, weil es unterhalb oder oberhalb seiner Empfangsbedürftigkeit und Empfangsfähigkeit bleibt. Die Auswahl

Digitized by Google

der Poesie harmoniert meist mehr mit dem Standpunkt des Lehrers als mit dem des Schülers. Zu den unteren Stufen läßt sie sich tiefer hinab, als nötig ist, indem sie gemachte Naivität mit kindlicher Naivität oder auch Kindliches mit Kindischem verwechselt, den oberen Stufen gibt sie Höheres, Feineres, als in Jugendjahren überhaupt verdaut werden kann. Es bedarf starker Mittel, um die Jugend anzuregen, mit dem Feinen, Abgeklärten weiß sie nichts anzufangen. Sie will erschüttert, begeistert, gerührt werden oder kräftig lachen, sie verlangt Spannung, packende Stofflichkeit, viel Handlung, wenn ihre Phantasie in Schwingung versetzt werden soll. Nur durch den packenden Stoff kann man allmählich auch das Formgefühl wecken. Das Langweilige ist eine Wüste, in der Phantasie und Gefühl verhungern. Alles Vollendete, Reife aber, dessen Zauber allein von der geklärten Form, von der Höchstmenschlichkeit der Gestalten ausströmt, ist für die Jugend langweilig. Für sie taugen nur die Jugendwerke, nicht die Alterswerke der Kultur und der großen Meister. Es ist sehr wünschenswert, daß die Schule den Kunstsinn der Jugend dahin leitet, daß ihr späterhin, nach Loslösung von der Schule, die reiferen Werke unserer Meister etwas bedeuten können, aber es ist sehr unnötig, daß diese Werke als Jugendlektüre dienen, daß sie der Jugend geradezu verleidet werden. Weil sie jene Erregungen, die sie braucht, nicht darin findet, lernt sie nur zu leicht, blasiert darüber aburteilen. Was der Jugend not tut, ist ein leises Anregen und ein leises Leiten. Eines besonderen Antriebes und Anstoßes, sich mit Literatur zu beschäftigen, bedarf sie durchaus nicht; das Lesebedürfnis, der Lesehunger kommt ihr von selbst. Und wichtiger daher, als die gesamte Schullektüre selbst, scheint mir die

Digitized by Google

Forderung zu sein, daß der Lehrer einen dauernden Einfluß auf die Privatlektüre des Schülers gewinnt, daß er sie mit dem rechten Verständnis in die rechten Bahnen lenkt. Das rechte Verständnis aber begnügt sich mit dem Anregen und Erregen, es bevorzugt nicht die Werke, die durch sich selbst alles bieten, die die Seele des Lesers ausfüllen, ohne daß er selbst etwas hinzutut, sondern jene Werke, die Raum lassen zum Mit- und Nachschaffen, denn nur so wächst und stärkt sich die Kraft der Phantasie. (Zustimmung.) Ich erinnere mich, daß mir der höchste poetische Eindruck in meiner Kindheit zu teil wurde, als eines Abends uns der Lehrer im Freien auf der Heide eins jener Gedichte von Annette von Droste-Hülshoff vorlas — ich weiß nicht mehr, welches — in dem in dunklen Worten auf dunkle Geheimnisse gedeutet wird. Was eigentlich in der Erzählung vorging, blieb mir durchaus unklar, und auch von den Worten, Bildern, Schilderungen ging nur eine Auslese in mein Verständnis ein. Und doch zündeten sich an dem, was ich aufnahm, so viel Erregungen im Gefühl und in der Einbildung an, daß bis heute die Wirkung in mir nachzittert. Gerade das Verhüllte, Mystische, Versteckte drängt sich tiefer in die Phantasie ein, führt das Empfinden weiter hinaus, als das Nüchtern-Rationalistische, und doch bedarf es nur eines Blickes in die Schulliteratur, um zu sehen, daß eben dies Rationalistische weit überwiegt. In jenem Falle freilich, von dem ich sprach, kam hinzu, daß die Abendstimmung, die Naturumgebung gleichsam einen Resonanzboden bildeten, der den Eindruck der Verse aufs kraftvollste steigerte. Ein solcher Resonanzboden ist aber gerade bei der Erziehung zur Kunst ein Erfordernis, ohne den nie eine lebendige Wirkung erreicht werden wird. (Beifall.)

Digitized by Google

Eine nicht leichte Frage ist, was von dichterischen Schöpfungen den einzelnen Altersstufen angemessen ist, wie sich am besten der Stoff so verteilt, daß in jedem Alter die Dichtung an ein vorwiegendes Lebensinteresse anknüpfen kann. In der Entwickelung jedes Einzelmenschen wiederholen sich abgekürzt und konzentriert die großen Entwickelungsperioden der Menschheit. Das Kind der unteren Schulstufen steht auf einem geistigen Niveau, wie es etwa der Mensch der Steinzeit mit seiner Kultur erreicht hat. Für dieses Alter geht vom Mythischen, Fabelhaften, Wunderbaren die höchste Wirkung, die sicherste Erregung aus, und das Märchen — je länger, je lieber — bildet hier die gegebene Lektüre, nicht nur das Märchen der Gebrüder Grimm, sondern vor allem auch die Fabeleien, die in den Volksbüchern von Fortunat, Haymonskindern usw. zusammengestellt sind. Sie sind das beste Mittel, die Phantasie zu reizen, sie zu lockern für künftige Darbietungen, das beste Mittel, ein ernstes lebhaftes Sinnen, Träumen und Sehnen zu wecken. Aber nur keine Märchen mit Moral, die dem Kinde wohl eingetrichtert werden kann, aber nicht ins Blut geht, keine organische Verbindung mit den Empfindungen des Kindes einzugehen vermag, und deshalb in der Seele des Kindes nichts Lebendiges zeugt, die den Horizont eher verengt als erweitert. Neben dem Mythischen bedarf das Kind des Lustigen; der Mensch der Steinzeit, wie er noch heute durch den Bakkairi Südamerikas vertreten wird, ist ein lachender und immer lachbegieriger Mensch. Die Lebensfreude ist die Luft, in der die Kunst am besten, vielleicht allein gedeiht. Und deshalb sollte dem Humor auf allen Altersstufen ein ganz anderer Raum gegönnt werden, als ihm heute gewährt wird; auch hier ist eine Steigerung vom Grö-

Digitized by Google

beren ins Feinere unschwer zu erzielen. Meinem Empfinden nach verspricht Wilhelm Busch als Jugendkunsterzieher (Heiterkeit!) weit größere Erfolge als all die moralisierenden Poetchen, die heute die Lesebücher der Volksschule füllen, miteinander. (Hört, hört!)

Auf den mittleren Schulstufen nehmen Knaben und Mädchen etwa jenes Kulturniveau ein, zu dem der nordamerikanische Indianer sich emporgearbeitet hat. Noch spielt das Geistige im engeren Sinne eine geringe Rolle, gärendes Empfinden, Kampf und Abenteuerlust erfüllen die Seele. Das Märchenhafte verliert an Reiz, weil es bereits einer starken Skepsis begegnet, das Abenteuerliche muß Wirklichkeit atmen, es soll nicht mehr im Lande Nirgendheim sich abspielen, sondern in jenen köstlichen Gegenden der Erde, nach denen man am liebsten durchbrennen möchte, weil es dort nur Wildnis gibt und keine Schule. Diesem Triebe der Jugend, ich meine nicht dem nach dem Durchbrennen, sondern nach dem Abenteuerlichen, kommt die Kunsterziehung der Schule nicht so entgegen, wie das förderlich erscheint; ich wüßte wenigstens nicht, daß die Schule unsere, der Schüler Lust an Indianergeschichten für jene Erziehung ausnutzte. Warum aber soll Cooper mit seinen Lederstrumpfgeschichten aus der Kunsterziehung verbannt sein? Er gibt uns Schülern gerade die Kunst, die wir in einem gewissen Alter brauchen, und wenn man etwas aus uns machen will, dann muß man unser eigenes Wünschen nicht als eine Nebensache betrachten. Im Moralischen kann man sich auf unsere Instinkte nicht verlassen, denn die Natur hat keine Moral und kann uns daher keine ins Blut impfen, aber ästhetische Instinkte haben wir, an die man anknüpfen, die man ausbilden kann. Es ist doch ein direkt komisches

Digitized by Google

Verhältnis, daß der Junge in der Schule sich mit Klopstocks Oden plagt, und sobald er nach Haus kommt, sich über den Lederstrumpf hermacht. Sein lebendiges Interesse steckt hier, und lebendige Interessen ausnutzen, das bringt überall, auch in der Kunsterziehung, am schnellsten vorwärts. Immer wieder klagt man über die Verherungen, die der Hintertreppenroman geistig und ästhetisch anrichtet, man sollte sich lieber fragen, was diese Art Romane so anziehend macht, was in ihnen das ästhetische Bedürfnis der Menge fordert, was als Nebensache mitgenommen wird. Man wird der Dienstmaid in keinem Fall den Hintertreppenroman abgewöhnen, wenn man ihr als Ersatz Storms Novellen in die Hand steckt. Sie kann nur ganz allmählich zum Besseren geleitet werden, durch Geschichten, in denen an Aufregendem, stofflich Packendem kein Mangel ist; nur die langsame Gewöhnung an feinere Spannung kann die Lust an der gröberen verdrängen. Ein solch allmähliches Ab- und Angewöhnen erzieht auch den Knaben und das Mädchen am sichersten. Es führt ein leicht zu bahnender Weg vom Lederstrumpf zu einzelnen Dichtungen Freiligraths, Balladen Uhlands und vielleicht auch schon zur Odyssee, zu lauter Schöpfungen, in denen es an stofflichem Reiz nicht fehlt, an denen aber zugleich der Sinn für geschlossene Form, für Rythmik, für Bilder und Vergleiche sich entwickelt. Das Gebiet des Humors darf auch auf dieser Stufe nicht vernachlässigt werden. Ein Fortschritt von Wilhelm Busch zur Jobsiade und Fritz Reuter oder sonst einem derben Humoristen würde zu empfehlen sein.

Auf den höheren Schulstufen erreichen Jüngling und Jungfrau jenes menschliche Entwickelungsniveau, das in den verschiedensten Epochen durch die Ideale des Rittertums gekennzeichnet wird. Das Verlangen nach süßer

Digitized by Google

Minne erwacht, und mit ihm steigert sich die Empfindung zur Empfindsamkeit; zugleich aber erhöht sich die ehemalige Abenteuerlust zur Sehnsucht nach unbestimmten, großen Idealen, nach Freiheit, nach Begeisterungen aller Art. Auf dieser Stufe werden heutzutage bereits Wallenstein, Iphigenie uud dergleichen uns Ärmsten vorgesetzt, Werke, in welche größte Meister den Ertrag schicksalreicher Mannesjahre hineingegossen haben, — was soll die Unreife daraus schöpfen? Weil sie nichts rechtes damit anzufangen wissen, werden sie den Zöglingen verleidet, und womöglich finden sie nie wieder den Weg zu den Meistern zurück, sie fühlen sich berechtigt, über all die alten Schmöker abzusprechen und laufen gewissen Modernen zu, wo sie nur zu leicht Flittertand als gediegenes Gold in Kauf nehmen, weil sie nie ein Verständnis für das Schlicht- und Vornehm-Große gewonnen haben. Weit eher scheinen mir für diese Stufe die Räuber, Egmont, Werthers Leiden und der erste Teil des Faust zu passen, trotz der Gretchentragödie. An der Liebesdichtung scheu vorbeizugehen ist meiner Ansicht nach alles andere, als empfehlenswert. Gerade auf dieser Stufe beginnt das Empfinden und das Verständnis für die Lyrik, die in den Liebesliedern ihre duftigsten Blüten entfaltet. Wenn man die Jugend nicht zu reinen Quellen leitet, droht die Gefahr, daß sie heimlich aus trüben Wassern schöpft. Von humoristischen Dichtern bieten sich Dickens und vor allem Jean Paul. Es erübrigt noch die Frage, ob bereits die Schuljugend zu den Dichtern der Gegenwart, zu den modernsten, geführt werden soll. Eine Neigung dazu scheint vorhanden zu sein. Gerade eben wird mir ein Buch überreicht „Deutschlands Lyrik, Sammlung für höhere Schulen". Es bringt eine ganze Anzahl von Gedichten von Nietzsche, Liliencron, Dehmel, Arno Holz

Digitized by Google

und tut sich etwas zugute darauf. Bis zu einer gewissen Grenze mit Recht. Es wird stets so sein, daß die Jugend dem Neuen, das eben aufkommt, Sympathie entgegenbringt. Und diese Sympathie auszunutzen, wird für die Erziehung von Nutzen sein. Aber hier hängt, noch mehr als in jeder anderen Beziehung, alles vom Takt, von der Persönlichkeit des Erziehers, ab. Es ist nicht gut möglich, die Jugend fernzuhalten von der Beschäftigung mit den Problemen, welche die moderne Dichtung mit Vorliebe behandelt; vielleicht aber ist es möglich, diese Beschäftigung so zu dirigieren — unmerklich zu dirigieren, daß die Jugend sich nicht überstürzt in der Entwickelung ihrer Empfindungen und Ideen, nicht in Frühreife früh welk wird, daß ihr die Speise nicht zum Gift wird. Diese Frage erfordert eigentlich eine besondere Betrachtung. Das Wie ist auch in der Kunsterziehung schließlich wichtiger, als das Was; durch die Behandlung kann ein schwaches Material zu großer, ein erlesenes Material zu gewichtiger Wirkung gebracht werden.

Und immer wieder — wie eng oder wie weit der Rahmen der Dichtung gespannt werden mag —, immer wieder muß es betont werden, daß die Erziehung jedenfalls stets das Endziel vor Augen haben muß, daß es für sie nicht gilt, weder Künstler noch Dichter, noch Kritiker zu züchten, sondern Kunstbegierige zu erziehen, — daß sie in Verbindung mit allen anderen Erziehungsfaktoren auf den Ganz- und Vollmenschen hinzuarbeiten hat, der alle Fähigkeiten gleichmäßig und harmonisch entwickelt zeigt, in dessen Kultur das Ästhetische weder vernachlässigt ist, noch aber auch einseitiges Übermaß die Harmonie sprengt. Das Übermaß ist genau so bedenklich, wie ein Untermaß, und ich fürchte manchmal,

Digitized by Google

daß heute auch im Kunsterziehen eher zu viel als zu wenig geschieht, daß statt erzogen, gezogen und gezerrt wird. Jedes Übermaß erstickt gerade das, was am sichersten zur Kunst hinleitet, — die Sehnsucht. Lieber gar keine Dichtung in der Schule, als zu viel, zu früh und am falschen Platze. Ein leeres Feld mag vielleicht später angebaut werden, ein durch falsche Behandlung verwüstetes ist steril geworden für immer. (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ich danke vorläufig dem verehrten Herrn Referenten für seine Ausführungen, möchte Ihnen aber vorschlagen, daß wir, ehe wir in die Debatte eintreten, noch den nächsten Vortrag hören. Es wird sich vielleicht zweckmäßig erweisen, wenn wir gleichsam als eine Art Korreferenten Herrn Professor Lehmann zunächst anhören und die Debatte dann gemeinsam über beide Punkte vornehmen.

Digitized by Google

Das dichterische Kunstwerk
in der Schule
(Seine Behandlung.)

Berichterstatter:
Professor Dr. **Rudolf Lehmann**, Berlin.

Friedrich Nietzsche sagt einmal: Zur Schullektüre werden heißt für einen Schriftsteller soviel wie veralten. Und in der Tat, wenn wir die Dichter betrachten, die bei uns in der Volksschule und auf den höheren Lehranstalten gelesen werden, so wird es jedem auffallen, wie wenig davon der Schüler nachträglich mit ins Leben nimmt. Von Namen wie Gellert und Matthias Claudius zu schweigen, zeigt sich dieselbe Erscheinung doch auch bei Klopstock, zeigt sie sich selbst bei Lessings besten Werken. Wieviel erwachsene und gebildete Menschen gibt es in unserem Volke, die in einer stillen Stunde etwa den Nathan in die Hand nehmen, um sich daran zu erbauen, die Emilia Galotti zu einem anderen Zwecke im Theater sehen, als um eine neue Schauspielerin kennen zu lernen? Dieselbe Erscheinung erstreckt sich bedauernswerter Weise heute schon auf Schiller; am deutlichsten sehen wir das an seinen Balladen, aber auch das Verhältnis zu seinen Dramen scheint in bedenklicher Weise an derselben Schwäche zu kranken: sie sind auf der Schule abgetan und nur für wenige Menschen nachher noch eine wirkliche Quelle des Genusses. Vergleichen wir damit solche Dichtungen, die

Digitized by Google

in der Schule nicht gelesen werden, so sehen wir bisweilen in überraschender Weise das Gegenteil. So zum Beispiel beim Faust, der, wenn ich nicht irre, von allen unseren klassischen Dichtungen in den verschiedenen Kreisen unseres Volkes am lebendigsten ist, — und gerade der Faust wird nicht oder doch nur ganz ausnahmsweise auf den Gymnasien gelesen. Der fast überraschende Anteil, den Hebbels Dramen in den letzten Jahren erweckt haben, hängt vermutlich damit zusammen, daß sie einem großen Teil der Nation neu waren. Dichtungen wie die Heines, die wegen ihres Inhalts sich nicht oder nur zum geringen Teil für die Schule eignen, werden immer wieder gelesen. So kann es in der Tat scheinen, als ob die Schule die dauernde Wirkung dichterischer Werke beeinträchtigte. Nun fragt sich aber doch: ist die Schullektüre wirklich daran schuld, wenn wir einem Teil unserer klassischen Dichtungen heute statt lebendiger Wirkung nur geschichtliche Bedeutung zusprechen können? Was ist hier eigentlich Ursache und was ist Folge? „Es ist einmal nicht anders" — um eine feinsinnige Wendung Theobald Zieglers zu wiederholen — „auf alles, was in der Schule getrieben wird, legt sich ein gewisser Schulstaub." Das läßt sich niemals vollständig verhindern. Und weiter: es wird gewiß vieles in der Schule falsch gemacht, aber, meine Herren und Damen, lassen Sie uns auch die andere Seite betrachten. Könnte jemand wirklich den Wunsch haben, daß unsere klassische Dichtung und was damit zusammenhängt, daß die wertvollste Überlieferung unserer Vorfahren, die geistigen Schätze vergangener Generationen aus der Schule verschwänden? Könnten wir den Wunsch aussprechen, daß die Schule sich um die Dichtung einmal gar nicht mehr bekümmern möchte? Ich glaube, es wird keiner von

Digitized by Google

Ihnen der Meinung sein. Denn was würde die Folge sein? Trotz allem, was in der Schule verkehrt gemacht ist und verkehrt gemacht wird, — es ist uns ja ein wahres Sündenregister vorgehalten worden in verschiedenen Vorträgen, man muß zu der Anschauung kommen, daß in der Schule eigentlich alles verkehrt gemacht wird (Heiterkeit) — trotzdem möchte ich denn doch ein Wort einlegen für unsere deutsche Schule. (Beifall.)

Es scheint mir an der Zeit, daß dies Wort in unseren Verhandlungen einmal ausgesprochen wird, und zwar für alle Schulen der verschiedenen Gattungen und Stufen. Niemand von Ihnen wird leugnen, daß trotz mancher, ja vieler Gebrechen in unserer literarischen Öffentlichkeit das literarische Wissen, das Leben in der Literatur und der Dichtung doch immerhin bis zu einem gewissen Grade entwickelt ist in unserem Volke, und das verdanken wir trotz alledem — es ist einmal nicht anders — zum größten Teil dem Schulunterricht. Es ist die Schule, die uns alle zuerst an die Dichter herangeführt hat, und — ich spreche hier nicht als Schulmann, sondern nur als Mann aus den gebildeten Kreisen — ich empfinde es als eine Art Undankbarkeit, wenn man sagt, die Schule tue nichts für die Kunst, sondern alles dagegen. (Bravo.) Ich meine aber, es wird immer eine der bedeutendsten und bedeutsamsten Aufgaben der Schule bleiben, unser Volk in dieser Hinsicht ganz direkt zur Kunst zu erziehen, es an die Dichtung und an die Dichter heranzuführen. Es muß ihr diese Aufgabe bleiben, denn es gibt niemand, der sie ihr abnimmt. Unser modernes Familienleben leidet unter dem Druck einer immer intensiver werdenden Berufsarbeit, eines immer heftigeren Kampfes ums Dasein und gestaltet sich im allgemeinen nicht so, daß unsere Dichter eine Stellung darin einnehmen, wie

Digitized by Google

sie es vielleicht vor 40 bis 50 Jahren noch getan haben. Und unsere Öffentlichkeit, das werden mir gerade die Herren zugeben, die hier der Schule entgegentreten, unser öffentliches Leben ist noch viel weniger geeignet, zur Kunst zu erziehen.

Bleibt die Dichterlektüre also eine Aufgabe der Schule, so ist freilich von vornherein zuzugeben: die Aufgabe ist schwierig, sie ist in manchem Sinne heikel, es kann viel verfehlt werden, ich möchte fast sagen, es muß, vom rein künstlerischen Standpunkt genommen, manches verfehlt werden. Es ist ganz richtig, was Herr Otto Ernst gestern sagte: lehren kann man nicht, ohne zu rationalisieren, und in jedem Kunstwerk liegt etwas Unrationalisierbares. Aber es liegt doch auch in den meisten, ja in allen dichterischen Werken etwas, was man rationalisieren kann. Die Anschauungen, die gestern und heute über diesen Punkt ausgesprochen wurden, sind keineswegs neu; sie spielen in der Geschichte des deutschen Unterrichts seit langem eine Rolle. Wir haben geistvolle Männer gehabt, besonders einige bedeutende Germanisten, die von einem ähnlichen Standpunkt ausgingen, die ganz von dem Gedanken erfüllt waren, daß man das beste, was die Poesie enthalte, nicht lehren könne. Dennoch wollten sie nicht, daß die Schule daran vorübergehen sollte. Die Folge war ein Vorschlag, der von Rudolf von Raumer vor 50 Jahren ausgesprochen ist: in der Schule sollten Kunstwerke nicht behandelt, sondern nur vom Lehrer vorgelesen werden, ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. „Empfängliche Schüler — sagt Raumer — werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigsam nach Hause gehen, erfüllt von den großen Gedanken und mächtigen Geschicken". Das klingt gewiß ansprechend, und es scheint mir, daß viele der

Digitized by Google

Herren, die hier gesprochen und Beifall gespendet haben, diesem Standpunkt sehr nahe stehen. Aber einseitig bleibt er darum doch. Ich muß wiederum zu meinem Bedauern einen Widerspruch erheben gegen das, was hier fast als die allgemeine Anschauung erscheint. Es ist überhaupt eine Einseitigkeit, anzunehmen, daß die Literaturstunden in der Schule nur dazu dienen sollen, ästhetischen Genuß zu vermitteln. In zwei Punkten ist das verkehrt. Erstens kann es sich nach meiner Meinung bei einer Erziehung, namentlich der Schulerziehung, niemals um einen bloßen Genuß handeln, sondern es wird immer darauf ankommen, die Selbsttätigkeit der Jugend zu erwecken. (Beifall.) Und wenn Herr Heinrich Hart vorhin als die eigentliche Aufgabe der ästhetischen Erziehung bezeichnete, Gefühl und Phantasie zu entwickeln, so liegt darin schon, daß es sich nicht nur um ein dumpfes Genießen, ein bloßes Auskosten von traumhaften Stimmungen handeln kann, sondern daß die Schüler das, was sie aufnehmen, in einen phantasievollen Zusammenhang bringen sollen, der ihr Gefühlsleben dauernd beeinflußt, daß sie es auch denkend durchdringen sollen; kurz, es ist Verständnis, es ist Selbsttätigkeit, was erweckt werden soll.

Und noch nach einer anderen Richtung hin gehen die Forderungen, die hier aufgestellt werden, über das richtige Ziel hinaus. Ich sehe nicht ein — auf die Gefahr hin, vereinzelt zu sein und Ihren Widerspruch herauszufordern — ich sehe nicht ein, warum diese künstlerische Erziehung losgelöst sein soll von jeder Tendenz, von jedem Versuche, auch zu gleicher Zeit mit und durch die Kunst andere Seiten des geistigen Lebens zu entwickeln. (Beifall.) Auch hier gibt es natürlich verkehrte Versuche und falsche Wege. Es ist vollständig

Digitized by Google

richtig: an Arndtschen und Körnerschen Gedichten „Patriotismus zu pauken“ ist nicht nur unkünstlerisch und geschmacklos, sondern es ist auch an sich abstoßend und dazu unwirksam. Aber, meine Herren, wenn wir ein Gedicht, wie Schenckendorfs „Muttersprache, Mutterlaut“, oder Arndts „Der Gott, der Eisen wachsen ließ“, mit unseren Schülern lesen und gerade so viel Erklärungen dazu geben, wie notwendig ist, glauben Sie nicht, daß dadurch, ohne daß man ein Wort von Vaterlandsliebe und Königstreue hinzufügt, das Vaterlandsgefühl unmittelbar auf das Stärkste angeregt wird? Wir wollen uns doch im deutschen Unterricht nicht dagegen sträuben, auf Gefühl und Charakter einzuwirken und alles nur auf das künstlerische Empfinden konzentrieren! Wir wollen doch Menschen erziehen, nicht nur ein Publikum, und Menschen erzieht man nicht so, daß man sie zehn Stunden in der Woche nur wissenschaftlich und zehn Stunden nur künstlerisch behandelt, das muß zusammen gehen; und wir müssen verlangen, daß in den Stunden, die der Dichterlektüre gewidmet sind, die allgemeinen Grundlagen der Charakter- und intellektuellen Bildung sehr wesentlich mit berücksichtigt werden. Aber, meine Herren, das werden wir allerdings nur erreichen, wenn wir den Inhalt des Gelesenen in der Tat bis zu einem gewissen Punkte, ohne Aberwitz und ohne übertriebenen Rationalismus, aber doch verstandesmäßig klarzumachen suchen.

Wenn man sich dagegen ablehnend verhält, so liegt das weniger an der Verschiedenheit der Grundsätze, denn ich glaube, im Grunde werden wir uns über die Bildungsziele, die ich vorhin bezeichnet habe, doch so ziemlich einig sein, sondern es liegt meist an persönlichen Erfahrungen, die viele von uns als Schüler gemacht

Digitized by Google

haben. In dieser Hinsicht war der eben gehörte Vortrag von Herrn Heinrich Hart ganz besonders belehrend, man sieht, wie bei einem lebhaft empfindenden, geistreichen jungen Menschen die Schule ganz falsche Vorstellungen von ihrer Leistungsfähigkeit hervorbringen kann und wie diese Vorstellungen nachwirken. Wir sehen hier freilich, was der literarische Unterricht für Unheil anrichten kann, aber doch nicht dadurch, daß er die Literatur überhaupt behandelt, sondern dadurch, daß er sie falsch behandelt. (Beifall.) Ich will die Schule durchaus nicht in jeder Beziehung rein waschen, ich weiß, daß da eine ganze Masse Fehler gemacht werden. Gestern hat Herr Geheimrat Waetzoldt ja schon eine Reihe solcher Fragen in charakteristischer und schlagender Weise berührt. Ich möchte noch ein paar allgemeine Gesichtspunkte hervorheben. Unser Erklärungsunterricht leidet allerdings an einem allzuweit getriebenen Formalismus auf allen Stufen. Dieser Formalismus, das Übermaß von Gewicht, das auf die Form gelegt wird, kann sich auf verschiedene Weise äußern. Gustav Freytags Technik des Dramas ist gewiß ein gutes Buch, es enthält auch einige Gesichtspunkte, die für die Schule recht wohl zu verwenden sind, wie Herr Direktor Nicklas gestern hervorhob, trotzdem hat es im deutschen Unterricht zweifellos Schaden angerichtet. Wir haben Bücher, die sich damit beschäftigen, ein dramatisches Werk nach dem anderen in das Freytagsche Schema für den dramatischen Aufbau hineinzupressen, und die damit zu Gunsten der Form den Inhalt geradezu malträtieren. Es gibt ferner eine Klasse Erklärer von Dichtungen, denen man eine Art von Zergliederungswut zuschreiben muß; da wird operiert mit römischen und deutschen Zahlen, mit groß und klein A, mit Alpha, Betha usw.; das fängt mit

Digitized by Google

kleinen Gedichten an und hört mit großen Dramen auf. Das heißt freilich nicht erklären, sondern auseinanderreißen, das heißt rationalisieren im schlechten Sinne. Es macht sich noch eine andere Art von Übererklärung breit, eine Sucht, möglichst viel sachliche Erklärungen an die einzelnen Stellen anzuschließen, ein philologisches Übermaß also, das der Sache im höchsten Grade schaden muß. Wie weit dieses Übermaß in die Schulen selbst gedrungen ist, darüber habe ich kein rechtes Urteil, es ist sehr schwer, das von einem immerhin beschränkten Erfahrungskreise aus zu sagen. Ich glaube, daß es in der Praxis nicht so schlimm ist, aber, meine Herren, die Erläuterungsliteratur, die wir haben, ist böse, und darüber möchte ich noch ein Wort sagen. Jedes Jahr erscheint eine neue Schulausgabe, es kommt, abgesehen von dem spekulativen Interesse des Buchhändlers, mit wenigen Ausnahmen darauf hinaus, daß der eine Erklärer den andern zu übertrumpfen sucht, indem er immer noch mehr Material heranschleift. Und wenn ein unglücklicher Schüler sich tatsächlich durch eine solche Schulausgabe hindurcharbeiten würde, dann wäre es mit der Liebe und dem Interesse für das Kunstwerk freilich zu Ende. Da wird, zumal bei geschichtlichen Dramen, der Inhalt totgemacht durch historische Notizen, da wird dem Dichter das Konzept korrigiert: „Das war nicht in der Schlacht auf dem Marchfelde oder in dem Lager zu Pilsen, sondern das war zwei Jahre vorher“ usw. (Heiterkeit.) So etwas zu verteidigen, meine Herren, liegt mir sehr fern. Aber ich möchte sogar über alles einzelne hinaus weitergehen und sagen: Die verständigste Methode ist unangebracht, sobald sie erstarrt, sobald sie zum Schema wird. Gerade hier bei der Erklärung der

Digitized by Google

Dichter muß die lebendige Persönlichkeit des Lehrers in einer Weise wirksam sein, wie in keinem andern Fache. (Bravo!) Dazu können gewisse methodische Winke dienen, solange man ganz frei damit schaltet und sie einfach als Werkzeug benutzt, das man jeden Augenblick wegwerfen kann. Sobald aber der Unterricht in irgend welche Schablone hineingepreßt wird, da wird dem lebendigen Empfinden, der Erziehung zur Kunst freilich im höchsten Grade geschadet. Wir dürfen nicht — der verehrte Herr Professor Rein möge mir das Beispiel verzeihen — mit Formalstufen kommen. (Heiterkeit.) Sonst richten wir das an, was Herr Geheimrat Waetzoldt gestern schon so schön ausdrückte: Wir töten, statt lebendig zu machen! (Beifall.)

Es wird sich also hier niemals darum handeln, nach irgend welchem speziellen Schema vorzugehen und die Erklärung des Einzelnen dahineinzupressen, sondern es wird auf etwas ganz anderes ankommen. Ein wirkliches Verständnis für das Kunstwerk wird immer auf das Ganze auszugehen haben. Das Wesentliche einer jeden Schulerklärung, ganz gleich, auf welcher Stufe, muß sein, daß der Schüler das Kunstwerk, sei es klein oder groß, als ein Ganzes verstehen, erfassen und fühlen lernt. Nur soviel an Erklärung ist nötig, um dem Schüler diese Möglichkeit zu geben, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Hier haben wir ein ziemlich genaues Kriterium. Die Einzelheiten sind soweit zu benutzen, zu berücksichtigen, als sie zum Verständnis des Ganzen gehören, sie dürfen aber nicht zum Selbstzweck werden, es darf sich nicht darum handeln, an einzelnen Stellen Gott weiß was alles zu erlernen. Das Verständnis des Ganzen muß das wesentliche Ziel bleiben dem Inhalt sowohl wie der Form nach, aber gerade weil es sich um das Ganze handelt,

Digitized by Google

lassen sich Form und Inhalt nicht völlig trennen. Der Inhalt wird immer der Hauptgesichtspunkt sein, aber wie die Form vom Inhalte abhängt, das ist gewiß auch ein Gesichtspunkt, auf den es der Mühe lohnt, die Aufmerksamkeit des Schülers zu lenken. So verhält es sich mit dem Aufbau einer Dichtung, so verhält es sich auch mit der metrischen Form. Es ist ja richtig, es gibt nichts Verkehrteres, als das schematische Einpauken der Metra, wie es im lateinischen Unterricht noch vielfach geschieht, aber es kann auch nichts Besseres und Fruchtbareres geben, als den inneren Zusammenhang zwischen Rhythmus und Inhalt, im Ganzen wie im Einzelnen, zum Verständnis zu bringen und die Eigenart einer metrischen Behandlung fühlbar zu machen. In Goethes „Gott und die Bajadere" — mir fallen im Augenblick nur Beispiele ein, die nicht schulmäßig sind, aber das macht ja nichts — in „Der Gott und die Bajadere" also heißt es:

„Sie rührt sich, die Cymbeln zum Tanze zu schlagen,
Sie weiß sich so lieblich im Kreise zu tragen,
Sie neigt sich und biegt sich und reicht ihm den Strauß."

In demselben Gedicht finden wir nachher die folgende Stelle:

„Es singen die Priester: „Wir tragen die Alten
Nach langem Ermatten und spätem Erkalten,
Wir tragen die Jugend, noch eh' sie's gedacht."

Dasselbe Versmaß, welches das eine Mal den Rythmus des leichtesten Tanzes angibt, malt das andere Mal den schweren Gang des Totenmarsches. Wie ist das möglich? Literarisch geübte Leser merken freilich gleich, es ist die Klangfarbe der Vokale, die hier malt und den verschiedenen Charakter ergibt. Aber der Schüler legt sich diese Frage gar nicht vor; er liest darüber fort,

Digitized by Google

und nun, meine Herren, wenn wir ihn darauf aufmerksam machen, glauben Sie wirklich, daß wir dadurch etwas in ihm ertöten? Ich glaube, wir werden eher etwas in ihm erwecken, nämlich das Verständnis für die künstlerische Form. So ordnet sich auch die Betrachtung der Form dem Prinzip unter, auf das Ganze zu gehen.

Was nun das Maß der Erklärungen im einzelnen betrifft, so läßt sich darüber selbstverständlich nicht etwas Absolutes sagen. Es hängt von zweierlei ab, einmal von dem Alter der Schüler, das andere Mal von der Gattung der Dichtung. Betrachten wir hier nur das Zweite, denn das Erste ist selbstverständlich. Die Dichtungsgattungen an und für sich erfordern deshalb eine verschiedene Behandlung, weil sie sich in verschiedenem Grade an den Verstand wenden. Die lyrische Dichtung, die wesentlich zum Gefühl spricht, die selbst die Phantasie nur ausnahmsweise veranlaßt, feste Gestalten und bestimmte Ereignisse zu ergreifen, bei der es sich also in der Tat wesentlich um das Erwecken einer Stimmung handelt, die lyrische Poesie macht die geringsten Ansprüche an den erklärenden Unterricht, ja, sie verträgt in vielen Fällen gar keine Erklärung. Goethes Gedicht „An den Mond" in der Schule zu „erklären", halte ich allerdings für eine Barbarei. Aber wohl läßt sich auch hier so vorgehen, daß man etwa Klopstocks Ode „Die frühen Gräber" vorher und dann Goethes Gedicht liest und so unmittelbar zur Anschauung bringt — zu sagen braucht man nichts darüber — wie sich in zwei Individualitäten und in zwei Zeitepochen dieselbe Stimmung, künstlerisch und menschlich genommen, steigert. Im allgemeinen bin ich der Meinung, und darin stimmen wir wohl alle überein, daß das freie lyrische Gedicht keine eigentliche

Digitized by Google

Erklärung verträgt und man nur so viel hinzuzufügen hat, wie notwendig ist, wenn sich ganz bestimmte sprachliche oder sonstige Schwierigkeiten im Einzelnen zeigen. Etwas anders liegt die Sache schon im Epos. Hier ist es viel häufiger erforderlich, daß eine Erklärung eingreift, schon aus dem Grunde, weil es sich hier um gegenständliche Vorgänge, bestimmte Personen und Charaktere handelt, die nur dann ganz verstanden werden können, wenn der Verstand selbst mit der Phantasie zugleich in Tätigkeit tritt. Das ist schon bei den einfacheren Balladen und kleineren Erzählungen der Fall, die wir in den oberen Klassen der Volksschule und in den mittleren Klassen der höheren Schule zu behandeln pflegen, es gilt natürlich noch viel mehr für die großen Epen, wo es sich darum handelt, einen weiteren Zusammenhang festzuhalten. Von dem Schüler, der zweimal in der Woche zu Hermann und Dorothea kommt, kann man nicht erwarten, daß er jedesmal das Neue, das er aufnimmt, amalgamiert mit dem, was er bereits aufgenommen hat, daß er durch die bloße Lektüre zu einem Überblick über das Ganze kommt: hier ist die Hilfe des Lehrers notwendig. Am notwendigsten aber ist sie beim Drama, derjenigen Dichtungsform, in die unsere Dichter nicht nur die höchsten Gefühle, sondern auch die tiefsten Gedanken hineingegeben haben, zugleich der technisch kompliziertesten Form der Poesie, die in vieler Hinsicht am schwersten zu übersehen ist. Hier hat der Lehrer am meisten zu tun, und deshalb ist es ganz richtig, daß die obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten sich in erster Reihe mit der dramatischen Dichtung beschäftigen, obgleich gerade hier, wie ich vorhin schon ausgeführt habe, die Gefahr, falsch zu erklären, am größten ist. Hier ist es jedenfalls angebracht, die

Digitized by Google

Warnung vor dem Schematisieren nochmals zu wiederholen. Es gibt aber auch noch andere Fehler, in die der deutsche Unterricht in den oberen Klassen verfallen kann. So herrschte eine Zeitlang eine Richtung, welche ästhetisches Verständnis und verstandesmäßige Kritik verwechselte und durch die Dramenlektüre die Schüler zur Kritik erziehen wollte. Ein ganz falscher Gesichtspunkt! Es kommt vor allem darauf an, dem Schüler Respekt beizubringen vor unseren klassischen Dichtungen und ihren Schöpfern, nicht aber ihn darüber zu stellen, ihm einen Maßstab zu geben, mit dem er aburteilen kann. (Beifall.) Aber dieser Respekt, meine Herren, wird nicht nur durch das Gefühl geweckt, sondern auch dadurch, daß man dem Schüler in vernünftiger, maßvoller Weise, ohne Phrasen zu machen, zeigt, welch eine gewaltige Fülle von Geist und Arbeit in einem solchen Kunstwerk steckt, in der Ausprägung eines Charakters etwa wie Goethes Egmont oder Schillers Wallenstein. Wenn die Erklärung in diesem Sinne verfährt, so wird sie ganz gewiß auf die künstlerische Erziehung wirken.

Freilich, meine Herren, es ist nicht jedem gegeben, diese Wirkung zu erzielen, und nicht durchaus jedem, sie zu verspüren. Es scheint mir, wenn Sie mir diese Bemerkung gestatten wollen, daß in der bisherigen Debatte die Bedeutung des Individuums einigermaßen unterschätzt worden ist, die Individualität des Schülers einerseits und die des Lehrers andererseits. Wir müssen doch einmal von unserm modernen Standpunkt aus mit dem alten Grundsatz des Comenius, daß alle alles lehren und jeder alles lernen könne, brechen. Es geht wirklich nicht. Wir können weder alle unsere Schüler zu künstlerisch empfindenden Menschen erziehen, noch können wir von jedem Lehrer verlangen, daß er im Stande sei, gerade

Digitized by Google

diese Erziehungstätigkeit auszuüben. Es gibt sehr tüchtige Lehrer — jeder der anwesenden Herren Schulräte und Direktoren wird mir das bestätigen —, Lehrer, die sich an vielen Stellen bewähren, aber absolut versagen, wenn man sie in einen Unterricht bringt, der ästhetisch gerichtet ist, wo sie auf künstlerische Wirkung und Erziehung hinarbeiten sollen. Und hierin liegt ein Fehler vieler Schulleitungen, daß bei der Verteilung des Unterrichts auf diesen Gesichtspunkt zu wenig geachtet wird. Ich meine, die Direktoren sollten dabei nicht nur auf das Dienstalter des Lehrers, sondern auch auf die Unterschiede der Begabung achten, sie sollten sich die Frage vorlegen, ob ein Lehrer sich mehr dazu eignet, auf die Phantasie oder auf den Verstand der Schüler zu wirken.

Nicht minder wichtig als die Auswahl der Lehrer des Deutschen ist ihre Vorbildung. Und diese, meine Herren, liegt noch sehr im Argen, und zwar, wie mir scheint, in gleichem Maße für die beiden Kategorien von Schulen. Über die Vorbildung der Volksschullehrer kann ich freilich nur mit einer gewissen Zurückhaltung sprechen, weil mir diese nur ausschnittweise bekannt ist. Es scheint mir aber, daß gerade sie noch sehr an dem Schematismus leidet, von dem ich vorhin gesprochen habe. Die Tendenz auf eine feste, ja schematische Methode ist bei den technischen Fächern im weiteren Sinne des Wortes, also zum Beispiel auch beim Rechnen, sehr wohl am Platze, aber bei der Vorbereitung auf den deutschen Unterricht sehr wenig angebracht. Was aber unsere Oberlehrer betrifft, so kann ich hier aus eigenster Erfahrung sagen: auf der Universität geschieht gegenwärtig so gut wie nichts für die eigentliche Vorbildung zum deutschen Unterricht. Wir haben auf den Universitäten fast ausschließlich literar-historische Kollegien, die von kenntnisreichen, zum Teil auch geist-

Digitized by Google

reichen Männern gelesen werden und sehr wohl geeignet sind, dem deutschen Philologen einen Überblick über die deutsche Literatur zu geben, auch sehr wohl, ihn an historische und philologische Fragen heranzubringen, aber recht wenig, das wirkliche individuelle Leben, das in dem einzelnen Kunstwerk steckt, lebendig werden und wirken zu lassen, noch viel weniger aber, den jungen Leuten, die vor dem Katheder sitzen, Gesichtspunkte zu geben, unter denen sie später einmal noch jüngere in das Verständnis der deutschen Dichtung einführen können. (Beifall.) Einfache Interpretations-Kollegien über neuere, speziell über klassische Dichtungen werden so gut wie gar nicht gehalten, es gibt mit ganz vereinzelten Ausnahmen keine Universitäten, wo ein Professor über Goethes Gedichte liest und zeigt, was darin steckt und was herausgeholt werden kann. Solche Art von Vorlesungen und Übungen aber sind ein dringendes praktisches Bedürfnis. Es wäre mir sehr angenehm, wenn ich die Überzeugung gewinnen könnte, daß diese Meinung hier in größerem Kreise geteilt wird. (Vielfache Zustimmung.)

Nun, meine Herren, meine Zeit ist um, und das, was ich sagen wollte, ist im wesentlichen gesagt. Nur ein paar praktische Winke wollen Sie mir zum Schluß noch gestatten — zum Teil im Anschluß an das, was gestern durch Herrn Otto Ernst angeregt worden ist, freilich mit einer gewissen Einseitigkeit. Es handelt sich um die äußeren Mittel und Veranstaltungen, durch welche der Unterricht belebt werden kann. Da ist zuerst die Deklamation. Sie kann gewiß zu einem Mittel werden, um das künstlerische Empfinden der Schüler zu steigern, aber wir sind in technischer Hinsicht an enge Grenzen gebunden: wir können keine Künstler aus unseren Schülern und keine Bühnenproben aus der deutschen Stunde machen. Stun-

Digitized by Google

den, die damit hingebracht werden, daß fünf oder sechs Schüler dasselbe Gedicht aufsagen, bewirken alles andere eher in einer Klasse als die Erweckung künstlerischen Interesses: sie sind einfach geisttötend. Deshalb habe ich gestern das Chorsprechen empfohlen — was anscheinend zum Teil falsch verstanden worden ist — als ein ergänzendes und abkürzendes Hilfsmittel. Daß daneben auch die Einzeldeklamation bei veranlagten Schülern gepflegt wird, ist ja keineswegs ausgeschlossen.

Dann möchte ich noch ein Zweites berühren, worauf bisher nicht Bezug genommen worden ist: das Verhältnis zum Gesangunterricht. Zweifellos kann durch diesen viel geschehen, um lyrische Poesie wirksam zu machen, und eine engere Verbindung dieses Lehrzweiges mit dem deutschen Unterricht erscheint mir daher fruchtbar und wünschenswert. Es ist bemerkenswert, daß sich allmählich von verschiedenen Seiten Stimmen hierfür erheben: die Sache ist offenbar langsam im Werden begriffen. Ich habe neulich in einer Berliner Doktordissertation die These gefunden, der Gesangunterricht an den höheren Lehranstalten sollte in den Händen eines wissenschaftlich und musikalisch durchgebildeten Oberlehrers liegen. Es ist das sicherlich erwägenswert.

Endlich drittens, meine Herren, noch ein Wort über Schüleraufführungen. Ich halte diese ebenfalls für ein praktisches und glückliches Mittel, um in den Schülern Interesse für die Kunst zu erwecken. Was man gelegentlich dagegen geltend gemacht hat, scheint mir ziemlich hinfällig. Man sagt, daß solche Aufführungen den Schülern zu viel Zeit wegnähmen. Aber es ist meistens nicht Zeit, die der Arbeit entzogen wird, sondern dem Kneipen und anderen Zerstreuungen. Man hört auch wohl die Behauptung, daß es die Schüler eitel mache,

Digitized by Google

wenn sie vor einer, sei's auch beschränkten Öffentlichkeit auftreten dürfen. Nun, meine Herren, junge Leute pflegen eitel zu sein, das ist einmal nicht anders; — und vielleicht ist es auch ganz gut so, jedenfalls werden wir's nicht aus der Welt schaffen — aber ich glaube nicht, daß sie durch solche Veranstaltungen eitler werden als sie von Natur sind. (Heiterkeit.)

Noch einmal und zum Schlusse, meine Damen und Herren: Unser deutscher Unterricht ist allerdings in vielen Punkten verbesserungsfähig, und wir wollen jeder für sich und alle gemeinsam daran arbeiten, ihn immer weiter zu verbessern, aber darum dürfen und wollen wir das nicht unterschätzen, was die deutsche Schule leistet und geleistet hat. (Lebhafter Beifall.)

Verhandlung.

Vorsitzender Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner**, München:

Ihr Beifall hat gezeigt, daß die sachlichen Ausführungen des Herrn Professor Lehmann auf einen sehr fruchtbaren Boden gefallen sind, und daß sie uns tatsächlich eine Reihe von Punkten liefern, über die wir uns nun im Einzelnen besprechen können. Ich danke zunächst Herrn Professor Lehmann für seine Ausführungen und gestatte mir nun, die einzelnen Drachenzähne auszustreuen. (Heiterkeit.)

Ich habe mir aus dem Vortrage des Herrn Dr. Hart folgende Punkte notiert.

1. Die Vorführung der Dichtwerke soll nicht mit Nebenzwecken verbunden werden;

Digitized by Google

2. sie soll das Empfindungs- und Phantasieleben anregen;

3. sie soll darum an das Empfindungs- und Phantasieleben des Kindes anknüpfen;

4. Wilhelm Busch als Erzieher der Deutschen;

(Heiterkeit.)

Aus dem Vortrage des Herrn Professor Lehmann:

1. Volksschule wie höhere Schule haben bei aller Anklage, die gegen sie erhoben wird, gleichwohl ein Verdienst um die literarische Bildung und den literarischen Sinn unseres Volkes sich erworben.

2. Die meisten Dichtungen bedürfen einer Erklärung; doch muß die Erklärung im Wesentlichen aufs Ganze gehen und nicht auf einen Teil zwecks Einordnung in den geistigen Gesamtinhalt des Schülers.

3. Die ästhetische Kritik ist ausgeschlossen.

4. Das unmittelbare und anschauliche Verständnis der Dichtung ist in der Schule zu pflegen.

5. Darüber hinaus haben die oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten auch auf das geschichtliche, insbesondere persönliche Verständnis des Dichters hinzuwirken.

6. Chorsprechen als Surrogat für Reihendeklamation.

Ich bitte nun die einzelnen Herren, die sich zum Worte gemeldet haben, in die Debatte einzutreten.

Bezirksschulinspektor Schulrat Prof. D. Dr. **Müller**, Leipzig:

Gestatten Sie, daß ich die Universität Leipzig in Schutz nehme in Bezug auf die Ausbildung von Lehrern. Wer die Ehre und die Freude gehabt hat, zu den Füßen Rudolf Hildebrands zu sitzen und von ihm geprüft zu werden, der wird sein ganzes Leben lang der künstlerischen Anregungen sich erinnern. Hat dieser doch nicht

Digitized by Google

nur durch das Buch vom deutschen Unterricht, das Ihnen allen bekannt ist, gewirkt, sondern namentlich durch den persönlichen Einfluß auf seine Schüler. Was er uns geboten hat im Kolleg bei der Erklärung von Goethes Gedichten, in den Vorlesungen über Gudrun und das Volkslied, das konnten wir in der Schule sehr gut gebrauchen. Was er ferner im Seminar zur Vertiefung der germanistischen Bildung getan hat, ist seinen Schülern unvergeßlich. Auch jetzt besitzt unsere Hochschule hervorragende Lehrer auf diesem Gebiete. Ich brauche nur an Herrn Professor Sievers zu erinnern. Wer seine Antrittsrede als Rektor im vorigen Jahre gehört hat, der stand unter dem Eindruck einer hervorragenden künstlerischen Leistung. Wie er in vollendeter Meisterschaft das Vorlesen selbst übt, so pflegt er es auch bei seinen Schülern. Weiter nenne ich nur Herrn Professor Köster, der für die Belebung und Pflege Goetheschen Geistes erfolgreich tätig ist.

Das war das eine. Dann möchte ich aber auch die vorhin aufgegriffenen Formalstufen mit einem Worte in Schutz nehmen. Ich weiß ebenso gut wie der Herr Vorredner, daß sie eine Gefahr werden können, aber sie sind auch wichtig für die Erziehung des jungen Lehrers. Wenn jemand sich hineingearbeitet hat, so wird er die Form zerbrechen können und seine Persönlichkeit wirken lassen. Aber für die Ausbildung haben diese Formen einen großen Wert nicht nur gehabt, sondern sie besitzen ihn heute noch.

Was schließlich die Schulverwaltung anbelangt, so haben wir gestern und heute nicht zu viel Anerkennendes über sie gehört. Es mag ja sein, daß bei der Schwierigkeit derselben, bei der Jugendlichkeit der Einrichtung, manche Fehler vorkommen. Aber das möchte ich in

Digitized by Google

Erinnerung bringen, was die Schulverwaltung für die Pflege künstlerischen Sinnes bereits getan hat, was von ihr geschieht, der Persönlichkeit des Lehrers gerecht zu werden und jeden dahin zu stellen, wo er hingehört nach seiner Begabung und Bildung. Freilich, wie schwierig das ist, wird jeder von Ihnen wissen, der selbst in einem größeren oder kleineren Kollegium steht.

Lothar von Kunowski, München:

Gehen Sie nicht leichtfertig über den Notschrei hinweg, den vorhin Dr. Heinrich Hart ausgestoßen hat. Ich glaube, wenn man über diese Leiden der Jugend besonders in den oberen Klassen der Schule, Sekunda und Prima, leicht hinwegginge, so würde alles, was man hier im Kunsterziehungstage unternimmt, vergeblich sein, denn man würde gerade dasjenige nicht beachten, was am allerschlimmsten ist, und was man andererseits am allerleichtesten heben kann. Für die ganz kleinen Kinder und für diejenigen im Alter von 13—14 Jahren kann man sehr viel eher etwas finden, das ihre Instinkte und Leidenschaften befriedigt, da werden die alten Methoden wohl am weitesten ausreichen, aber fürchten Sie die Instinkte und Leidenschaften derer, die an der Ausgangspforte der Schule stehen; sie könnten vorher weggehen wollen und sich an Privatinstitute wenden, die sie mit offenen Armen aufnehmen und sagen, kommt her zu uns, warum sitzt Ihr da so lange. Ich erwähne, daß in Bezug auf die Universitäten ein solcher Vorschlag schon gemacht ist von Bölsche, der auch besprochen wird. Das Wort „freie Universitäten" ist ausgesprochen worden. Nun stehe ich allerdings nicht auf dem Standpunkt, daß alle diese Dinge auf der Schule so verfehlt und verfahren sind; ich gehöre zu den Menschen, die sagen, daß

Digitized by Google

sie auf der Schule außerordentlich viel Wertvolles gelernt haben. Ich füge aber hinzu, daß ich mindestens zehn Jahr gebraucht habe, um das zu erkennen, und während dieser zehn Jahre, die ich brauchte, um meine Sprache zu einer selbständigen zu formen, habe ich darüber nachdenken können, wie wenig eigentlich ausgereicht hätte, um jene scheinbar unendlich wilden, kaum zu befriedigenden Instinkte der älteren Jugend auf den Schulen wirklich zu befriedigen.

Nehmen Sie einen dieser strebsamen jungen Leute, die in Städten mit gebildeten Familien ziemlich zahlreich sind, und lesen Sie ihm eine auserwählte Seite aus einem Werke von Emerson oder Ruskin oder irgend einem bedeutenden Schriftsteller der Gegenwart vor, dann werden Sie sehen, daß Sie durch eine solche Seite unter Umständen eine Wirkung erzielen, die für Wochen und Monate vorhält. Es ist gar nicht nötig, den jungen Männern Bücher auszuwählen, man erziehe sie zur Auswahl. Nur müßte man dies praktisch überlegen. Ich schließe mich dem, was Heinrich Hart gesagt hat, an, nämlich, daß gewisse Ergänzungen durch Schriftsteller der Gegenwart dazu beitragen können, daß die älteren Schriftsteller, welche in der Schule erklärt und gelehrt werden, leichter verstanden werden. Ich erinnere mich, daß ich die Schönheiten des Homer, z. B. die Schilderung des Meeres, viel besser verstand, als mir einmal ein Buch von Dickens in die Hand fiel, in dem ich eine leidenschaftliche Schilderung eines Meeressturmes las. Drei Seiten genügten, ich las sie zehnmal, und nun verstand ich die Feinheiten, die Homer in drei Zeilen geschildert. Die Auswahl der Bücher ist ein schwieriges Ding; wäre es nicht möglich, nur eine Auswahl von Bücherstellen zu geben und auf diese Weise in viel höherem Maße die Jugend, welche an den Aus-

Digitized by Google

gangspforten der Schule steht, vorzubereiten auf das, was ihr winkt, auf den Strom von Literatur, von Zeitungen, Zeitschriften usw., auf jenes ungeheuere Buch, welches täglich aufliegt mit Millionen Seiten, mit Millionen Worten, das man Presse nennt. Es scheint beinahe unmöglich, so etwas zu machen, es scheint revolutionär, es erscheint als Utopie, ist es aber nicht, und selbst wenn es das wäre, so sitzt der Geist gegenwärtiger Literatur doch schon in der Schule, wenn nicht über der Bank, dann darunter.

Ich mache also folgenden Vorschlag: Wenn in den einzelnen Gymnasien die Lehrer einen Tag im Monat sich einräumen, wo sie zusammenkommen, wo sie aus Zeitungen, Zeitschriften, guten Büchern Stellen ersten Ranges herausnehmen, an denen kein Mensch Anstoß nehmen kann, die dichterisch, sprachlich vorzüglich sind, wenn sie diese Schätze sammeln, durchsieben und entweder jede Woche den Schülern der beiden höchsten Klassen vorlesen oder für diese an jedem Gymnasium selbst veröffentlichen, oder wenn sich mehrere Gymnasien zusammentun, oder wenn man es einer Zentrale übergibt, von sämtlichen Gymnasien das Material zu sammeln, so könnte man damit etwas außerordentlich Nutzbringendes stiften und mit sehr geringen Kosten einen Kulturschatz sammeln.

Man könnte die Schüler in Verbindung halten mit jenem Geist, den sie überall um sich fühlen. Ich erinnere nur bei der Kürze der Zeit an ein Beispiel. Als Bismarck lebte, lebte einer der größten Sprachschöpfer in Deutschland. Erinnern Sie sich, ob Sie jemals einem Schüler irgend eine Zeile von diesem wunderbaren Manne in die Hand gegeben haben? (Rufe: O ja!) Jetzt, nachdem er tot ist, ja, aber in der Zeit, wo er lebte, erinnere ich mich, an drei Gymnasien das nicht erlebt zu haben. Es mag sein, daß einzelne Herren das getan

Digitized by Google

haben, aber in Wirklichkeit ist er als ein Sprachschöpfer in die Schule nicht hineingekommen. Dergleichen wäre ausgeschlossen, wenn man jede Woche den Schülern Auszüge in die Hand gäbe aus vornehmen Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, aus allen Gebieten der Naturwissenschaft, Kunst, Ethik, Moral usw. (Beifall.)

Otto Ernst, Hamburg:

Ich möchte zunächst diesen Tag gegen den Vorwurf in Schutz nehmen, daß er die Verdienste der deutschen Schule nicht genügend würdigte, daß er die deutsche Schule zu sehr herabsetzte. Wir sind nicht hergekommen, um anzuerkennen, dazu braucht man keine Tage zu veranstalten, sondern wir sind hergekommen, um Mängel aufzudecken, und daß dabei mehr abgesprochen wird, als anerkannt, ist wohl selbstverständlich. (Bravo!) Und wenn nicht auf dem Gebiet, auf dem wir uns bewegen, sehr viel, ja wenn nicht die Grundlagen faul wären, dann würden wir nicht zusammengekommen sein. (Bravo!) Ich glaube also, daß wir nicht Empfindlichkeit hervorkehren dürfen gegen die ernste Kritik unserer Zustände auf dem Gebiete des literarischen Unterrichts. Herr Professor Lehmann hat verschiedene Fragen prinzipiell verschoben, indem er gegen mich polemisierte. Er hat am Schlusse seines Vortrages und sonst wiederholt vom deutschen Unterricht überhaupt gesprochen. Ja, er und ich, wir hatten nicht vom deutschen Unterricht überhaupt zu sprechen. Daß im deutschen Unterricht, im grammatischen, orthographischen, stilistischen Unterricht sehr viel Gutes geleistet werden mag, bestreite ich nicht. Hier handelt es sich um eine Seite des deutschen Unterrichts, darum, wie wir den Kindern die Dichtungen darbieten, um die künstlerische Seite. Und Herr Professor Lehmann

Digitized by Google

hat abermals eine Frage verschoben, wenn er sagt, warum können Kunstwerke nicht auch zu andern Zwecken verwandt werden und dienen. So lautet die Frage gar nicht. Gedichte können zu allem Möglichen dienen, das hat die Praxis der Vergangenheit bewiesen. Schließlich kann ich ja, wenn ich will, an ein Gedicht einen Unterricht über Obstbaumkultur anschließen; aber die Frage ist, sollen wir das tun? Und diese Frage verneinen wir. Verfolgen Sie die anderen Zwecke, die religiösen, moralischen, patriotischen auf den anderen Gebieten des Unterrichts; aber nehmen Sie dazu nicht Kunstwerke, die durch eine solche Behandlung getötet werden. Das ist der erste Punkt unserer ganzen Bewegung, ich möchte nicht, daß daran gerüttelt wird. Selbstverständlich ist nicht daran gedacht, solche Wirkungen zu perhorreszieren, die sich von selbst ergeben. Wenn wir das Gedicht „Muttersprache, Mutterlaut" vorlesen, so ist es selbstverständlich, daß daraus eine Erweckung der Liebe zum Vaterlande hervorgeht, das ist ja die Absicht des Dichters gewesen, wie sollten wir dagegen etwas haben? Aber das unterscheidet uns von andern, daß wir nur solche Wirkungen haben wollen, die von selbst und auf künstlerischem Wege im Kinde entstehen, und daß wir nicht ein Gedicht nach allen Seiten auseinanderzerren wollen, um alle möglichen Zwecke damit zu erreichen. Ich möchte Sie auf ein sehr lehrreiches Beispiel hinweisen. Ich kannte einen Mann, der ein ausgesprochener Preußenfresser war, er konnte nicht zugeben, daß die Preußen auch so eine Art von Menschen wären und war noch besonders degoutiert worden durch die bumbumpatriotische Poesie, die in unsern Lesebüchern noch sehr viel herumspukt. Dieser notorische Preußenfresser las Theodor Fontane und Detlev von

Digitized by Google

Liliencron, ein paar grundechte Preußen und grundechte Dichter; und dieser Mann war mit einem Schlage vollständig bekehrt; jetzt war ihm die Einsicht aufgegangen, daß die Preußen auch Menschen sind und doch auch sehr liebenswerte und schöne Eigenschaften haben, das war ihm gerade zum Bewußtsein gekommen durch diese Dichter, die nicht in aufdringlichen Phrasen das zeigten, was sie wollten; durch ihre dezente, herzliche, echt künstlerische Art hatten sie das Herz dieses Mannes gewonnen. Das charakterisiert den Unterschied zwischen dem Standpunkt, den wir einnehmen, und dem alten.

Dann hat Herr Professor Lehmann gesagt, wir können nicht alle alles lehren, wie Comenius gesagt hat. Das ist selbstverständlich. Wer wollte behaupten, daß wir im Stande wären, aus allen, selbst aus völlig amusischen Menschen, die es ja gibt, nun Kunstempfindende, Kunstjünger ja machen. Das fällt uns gar nicht ein. Aber doch wollen wir eine Umwälzung der bestehenden Verhältnisse herbeiführen. Es ist gestern von Herrn Pfarrer Hackenberg schon berührt worden oder sollte berührt werden, was uns vom Altertum unterscheidet. Im Altertum war die rhetorische Kunst so weit verbreitet, daß die Mehrzahl der Bürger im Stande war, zu sprechen oder doch rhetorische Leistungen zu würdigen, und die es nicht vermochten, waren die Ausnahmen. Heute sind diejenigen die Ausnahmen, die im Stande sind, frei zu sprechen und Kunstwerke wirklich in sich aufzunehmen, und das Verhältnis, wie es im Altertum war, können wir nach meiner Überzeugung wieder erreichen. (Lebhafter Beifall.)

Geheimer Hofrat Professor Dr. **Weniger**, Weimar:

Der große Philologe Friedrich August Wolf hat einen Ausspruch getan, der auf den ersten Blick sehr treffend

Digitized by Google

erscheint. Er lautet: „Vor allem habe der Lehrer Geist und suche Geist zu erwecken bei seinen Schülern." Ich möchte, angewandt auf das Gebiet, das uns hier beschäftigt, sagen: Vor allen Dingen habe der Lehrer „Geschmack und suche Geschmack zu erwecken bei seinen Schülern." Aber ein neuerer Schriftsteller, auf pädagogischem Gebiet, namentlich des humanistischen Gymnasiums, wohl berufen, Oskar Jäger, sagt über jenes Wort Friedrich August Wolfs gut und witzig: „Das kommt mir ungefähr so vor, als wenn man spräche: „Vor allem habe der Lehrer 1000 Taler." Ja, das ist sehr schön, 1000 Taler zu haben, aber es ist eben nicht jedem beschieden! Und so ist es mit dem Geist, und so ist es mit dem Geschmack. (Heiterkeit.) Er ist nicht jedem beschieden; es sind wenige, die im Besitze von hohem Geist und von feinem Geschmack sich befinden.

Wenn ich auf die mehr als 40 Jahre, in denen ich im Schuldienst wirke, zurückschaue, so stehe ich unter dem Eindruck, der mir zur Gewißheit erwachsen ist, daß es an unsern Schulen am schlimmsten bestellt ist erstens mit dem religiösen Unterricht, und zweitens mit dem Unterricht im Deutschen. Und wenn ich tiefer darüber nachdenke, so glaube ich, liegt beides an demselben Grunde. Das bekannte Wort: „pectus est, quod facit theologos", Begeisterung ist es, die einen rechten Theologen macht, das gilt auch hier. Begeisterung ist es, die einen rechten Lehrer des Deutschen, einen richtigen Interpreten unserer heimischen Poesie macht. Nun sieht freilich meine Darstellung so aus, als ob ich mich im Zirkel bewegte und als ob wir wieder darauf hinauskämen, wovon wir ausgingen: vor allen Dingen habe der Lehrer Geist. Es ist aber meines Erachtens allerdings etwas an dem; man kann, wenn nicht Geist im gewöhnlichen

Digitized by Google

Sinne, doch Begeisterung sich schaffen! Wie der Diamant das Sonnenlicht einsaugt, so kann einer, der nur einige Fähigkeit zu dieser Begeisterung in sich hat, und das sind doch viele, sie bewußt steigern und erhöhen. Und hat er sie selbst, so kann er und wird er sie auch anderen mitteilen wollen, seinen Schülern. Darum ist es mir aus der Seele gesprochen, was vorhin Herr Professor Lehmann sagte, die Direktoren und die andern Instanzen, die den Unterricht zu verteilen haben, möchten vor allen Dingen darauf bedacht sein, für den deutschen Unterricht, soweit es geht, — denn es geht nicht immer, — Persönlichkeiten zu finden, welche die Art haben, sich so mit Begeisterung vollzusaugen, wie der edle Stein mit dem Lichte. Das kann einer, sage ich, und daß er es kann, das glauben wir alle, zu diesem Zwecke haben wir uns ja recht eigentlich hier eingefunden. Wir wollen, wie ganz richtig gesagt wurde, an einem großen Stücke der Bildung der Nation durch die Arbeit auf diesem Kunsterziehungstage wirken. Und gerade so, wie es in der Schrift heißt: Du sollst Deinen Nächsten lieben als Dich selbst! Du sollst Gott lieben über alle Dinge! wo also gerade das, was als das Subjektivste erscheint, die Liebe, als ein Gesetz unter das Wort: „Du sollst" gestellt ist, geradeso kann man auch dem Lehrer zumuten: Nimm Dich zusammen, strebe dahin, sauge Dich voll mit Begeisterung für alles Edle und Schöne. Dazu sind wir hier versammelt, und wenn wir diesen Erfolg davontragen, dann ist das Hauptproblem gelöst.

Nun, wir stehen hier unter dem 5 Minuten-Gesetz. Ich würde die Sache gern noch weiter ausführen, bin aber durch dies Gesetz gebunden und bitte nur noch um 2 Minuten Zeit zu einer persönlichen Bemerkung. Sie erstreckt sich auf das, was der Herr Referent sagte:

Digitized by Google

„natürlich wird man Goethes Mondscheingedicht den Schülern nicht interpretierend vorführen." Nun aber liegt mir die Aufgabe ob, jedes Jahr die Oberprimaner des weimarischen Gymnasiums in das Verständnis Goethes einzuführen, und da fange ich alle Ostern damit an, daß wir das Mondscheingedicht lesen und besprechen. Wenn nun meine Jungen die Berichte vom Kunsterziehungstage lesen, so werden sie denken und sagen: „Da sieht man ja, was unser Direktor für Einer ist." (Heiterkeit.) Deswegen möchte ich hierzu noch zwei Worte bemerken. Ich führe die jungen Leute nach besten Kräften in die Verhältnisse ein, in die der junge Goethe hier in Weimar mit 26 Jahren eintrat; auch die Gedanken, die durch seine jugendliche Seele zogen, die so hoch begeisterungsfähig war, suche ich verständlich zu machen und so gehe ich natürlich auch auf die äußeren Dinge ein und sage etwa: „Da haben wir nun das Goethehäuschen im Park, sehen Sie, wohl mag er manchmal gesessen haben und hinübergeschaut haben nach dem Fenster der Frau von Stein — damals waren die Bäume noch nicht vorhanden, da hat er gesehen, wie die Nebel wallen im Mondenlicht und wie die Ilm in der Winternacht wütend überschwillt oder um die Frühlingspracht junger Knospen quillt." Wenn ich ihnen dann weiter berichte: „Er stand unter dem schweren Eindrucke der Gemütsbewegungen jener Zeit; kurz vorher hatte das arme Fräulein von Lasberg in der Ilm den Tod gesucht ganz in der Nähe seines Gartenhauses; da wird uns vielleicht klar, was durch seine Seele zog, die bewegt war durch Langen und Bangen, durch Leiden und Freuden, und sich nach Frieden sehnte", und ich schließe dann die Betrachtung etwa mit den Worten: „Seht, wir sind jetzt wieder im Frühling. Wenn nun der nächste Vollmond

Digitized by Google

am Himmel steht, und die Blüten sich um die Ilm entfalten und der Fluß leise rauschend dahinzieht, dann gehen Sie abends hinaus dahin, meinetwegen auch spät, um 10 Uhr, und da sagen Sie sich das Gedicht still her und lassen es vor Ihrer Seele vorüberziehen! Gehen Sie aber nicht mit andern, sondern gehen Sie ganz allein. Da wirkt es. (Lebhafter Beifall.)

Dr. **Rudolf Schubert**, Leipzig:

Gestern und heute sind eine große Reihe von Vorschlägen an den deutschen Lehrer herangetreten, die die Sollseite seines Kontos belasten, — und außerhalb dieses Kunsterziehungstages stehen soziale, religiöse, politische Kongresse, welche auch Forderungen an den Lehrer heranbringen. In den meisten Fällen wird nun allerdings zuerst ein pädagogischer Struwelpeter konstruiert, dem man die borstigen Haare stutzen und die schmutzigen Fingernägel beschneiden muß. So hat man es gestern und heute zumeist nicht getan; aber ein Punkt ist jedenfalls gestern und heute nicht gewürdigt worden: daß nämlich auf dem Gebiete der Pädagogik und des Unterrichts auch in Beziehung auf die ästhetische Bildung der Jugend bis heute Fortschritte erzielt worden sind. Daß überhaupt etwas geschehen ist, daß die Poesie hereinlugen durfte durch das Fenster der Schule, das ist wesentlich das Verdienst der Lehrerschaft, die allen entgegengesetzten Ansichten und Mächten zum Trotz die Pflege der Muttersprache als einen Hauptgegenstand selbst des Elementarunterrichts gefordert hat. Infolge der dabei gesammelten Erfahrungen konnten jene Fortschritte gezeitigt werden, auf die ich hinwies. In der Theorie ist das meiste von dem anerkannt, was gestern und heute ausgesprochen worden ist, aber in der Praxis konnte es nicht durch-

Digitized by Google

geführt werden, und ich wünschte nur, der Kunsterziehungstag könnte den Dornröschenkuß geben, der diese Ideen zur schönen Wirklichkeit erweckt. Woran liegt das nun? Es liegt daran, daß der Lehrer nicht unterrichten darf, wie er will, sondern sich nach dem richten muß, was von ihm verlangt wird. Daher werden für mich diese ästhetischen Fragen weniger zu Fragen der Methodik (mit diesen haben sich schon Hunderte von Lehrern beschäftigt und ihre Forderungen formuliert, auch in der Praxis deren Verwirklichung nach Möglichkeit angestrebt), als vielmehr zu Fragen nach der Schulaufsicht, — nach dem Maßstabe, den man an das Wirken des einzelnen Lehrers legt. Wir können ganz deutlich in Sachsen beobachten, wo ein Vorgesetzter da ist, der den Unterricht auffaßt als Vorbereitung für das Leben, und wo einer amtiert, der ihn ansieht als Vorbereitung zu Revision und Prüfung. (Bravo!) Prellregiment und Flachsmannregiment wirken entgegengesetzt. Die Erfolge des Unterrichts hängen ganz wesentlich davon ab, wie weit man beim Lehrer das Recht der freien Persönlichkeit zur Geltung kommen läßt. (Bravo!)

Noch eine Bitte zum Schluß, meine Damen und Herren! Die Stellung der Schule zu all diesen Fragen ist bedingt durch die Stellung zum größten literarischen Kunstwerk aller Völker und Zeiten, zur Bibel; wenn der Kunsterziehungstag auch diese Frage einmal mit ins Auge faßte, wenn er dafür sorgen würde, daß die biblische Geschichte und die Poesie der Bibel, sowie das Kirchenlied auch einmal vom Standpunkt der Ästhetik angesehen und bewertet werden müssen, dann wird er der deutschen Lehrerschaft einen sehr großen Dienst erweisen. Dann würde vielleicht die Zeit kommen — denn auf den Kunsterziehungstag hört man mehr als auf die Forderungen der pädagogischen Fachblätter, auf die Beschlüsse der

Digitized by Google

Lehrerversammlungen und die Wünsche aus Tausenden gepreßter Lehrerherzen — dann wird die Zeit kommen, wo die Religion als die gottgeborene Poesie des Unendlichen, Unfaßbaren aufgefaßt wird, wo man die Religionsstunde nicht mehr in der Hauptsache nach dem beurteilt, was in ihr und durch sie dem Gedächtnis zugeführt wird, sondern wo sie eine Stunde herzlicher Erbauung, gemütsinniger Kontemplation sein kann, ja: sein soll! (Beifall.)

Lehrer **C. L. H. Pretzel**, Berlin:

Herr Professor Lehmann hat mit einigem Nachdruck betont, daß der Zweck des Literaturunterrichts in der Schule doch nicht nur der sein soll, Genuß zu erwecken. Ich muß dem gegenüber bestimmt meiner Meinung dahin Ausdruck geben, daß ich das allerdings, soweit es sich um die Dichtung in der Schule handelt, für den einzigen Zweck halte. Es kommt wenig darauf an, ob unser Volk Gedichte kennen lernt, aber es kommt sehr viel darauf an, daß es sich, wenn auch nur einmal im Leben, an einem Gedicht erfreut, und ich habe mich stets davon leiten lassen. Gestatten Sie mir, einige Erfahrungen daran zu knüpfen, die ich als Schüler und als Volks- und Fortbildungsschullehrer nach der Richtung hin gemacht habe.

Ich habe im Gegensatz zu Herrn Dr. Heinrich Hart das Glück gehabt, bis zu meinem 15. Jahre so gut wie gar nicht unterrichtet zu werden (Heiterkeit), ich habe aber trotzdem oder vielleicht gerade darum sehr viele Gedichte kennen und lieben gelernt und habe alle diese Gedichte, zwischen die sich keine fremde Hand und kein fremder Mund bei mir drängte, aus eigener Freude und aus eigenem Vergnügen gelernt. Nach meinem 15. Jahre mußte diese wilde Erziehung natürlich auf-

Digitized by Google

hören. Ich kam in geordnete Schulanstalten und lernte Gedichte kennen mit genauer Behandlung dessen, was sie inhaltlich boten, mit genauer Betrachtung dessen, wie sie formell gestaltet waren; ich wurde angehalten, diese Gedichte zu lernen, und, meine verehrten Damen und Herren, ich habe von diesen Gedichten kein einziges behalten. Als ich nun Lehrer wurde, konnte ich es zunächst nicht anders machen, als mir's gelehrt worden war, und so manches liebe Mal, wo ich mir alle mögliche Mühe gegeben hatte, habe ich mich geärgert, daß meine Schüler an meiner Art zu unterrichten absolut kein Vergnügen hatten. Da fing ich es anders an; ich habe mich bemüht, die Behandlung einzuschränken, ich habe mich, ehe ich das Gedicht an die Schüler heranbrachte, bemüht, dasjenige wegzuräumen, was dem Verständnis hinderlich sein konnte. Dann habe ich das Gedicht vorgelesen, oder noch lieber, wenn ich es auswendig konnte, und das war meist der Fall, es selbst gesprochen. In dem Augenblick habe ich fast immer gemerkt, daß sich meine Schüler freuten. Aber wenn es nun dahin kam, daß ich die Schüler zwingen mußte, das Gedicht zu lernen, da haben sich viele nicht gefreut, und darum habe ich sehr oft den Wunsch gehabt: wenn mir doch gestattet wäre, den Schülern das Lernen freizustellen. Ich bin dann Fortbildungsschullehrer an einer Mädchenschule geworden. Ich hatte junge Mädchen zu unterrichten, die die Volksschule absolviert hatten. Es war mir vorgeschrieben, klassische Dramen mit den jungen Mädchen zu behandeln. Stellen Sie sich vor, die Jungfrau von Orleans auf ein halbes Jahr verteilt, jede Woche zweimal eine halbe Stunde. Ich gestehe Ihnen offen, das ist für mich und meine Schülerinnen eine greuliche Arbeit gewesen. Ich habe sehr oft diese Sache unterbrochen und ihnen gegen das Reglement irgend

Digitized by Google

etwas anderes vorgeleſen, mit Vorliebe Stormſche Novellen, und wenn ich die vorgeleſen habe, dann habe ich gemerkt, daß die Schülerinnen ſich freuten, daß ſie ergriffen waren. Bei der Lektüre der Jungfrau von Orleans habe ich immer den Verſuch zu unterdrücken gehabt, von der Sache abzuweichen und ſich lieber über die neueſte Mode zu unterhalten. Wenn ich Stormſche Novellen vorlas, war davon keine Rede, ich ſehe noch heute greifbar vor mir, wie ergriffen die Mädchen waren, als ich den „Spiegel des Cyprianus" las, ein ſo begeiſtertes Hinhorchen, ein ſolches mit allen Sinnen Erfaſſen habe ich in meiner ganzen Unterrichtspraxis kaum jemals wieder erlebt. (Beifall.)

Hofdiakonus Dr. **Frommel**, Karlsruhe:

Geſtatten Sie auch mir Einiges aus der Praxis anzuführen. Es iſt wohl allgemein anerkannt, daß eine große Lücke in unſerer literariſchen Bildung klafft. Wir erfahren auf dem Gymnaſium ebenſowenig wie auf den höheren Mädchenſchulen von der großen deutſchen Literatur etwas, die nach der klaſſiſchen kommt; wenigſtens lag in Heidelberg, wo ich erzogen wurde, über der romantiſchen Schule ein romantiſcher Nebel. Nun beſtrebt man ſich, dieſe Lücke auszufüllen, und ein ſolcher Verſuch hat auch in Karlsruhe ſtattgefunden am großherzoglichen Viktoriapenſionat. Der Verſuch beſtand darin, daß man mich beauftragte, wöchentlich eine Stunde über moderne Literatur zu erteilen. Es war ein Experiment inſofern, als ich ſelbſt nicht Lehrer bin, ſondern Geiſtlicher und mich erſt vollſtändig in den Stoff hineinleben mußte. Ich glaube, man kann ſagen, im großen Ganzen iſt das Experiment inſofern geglückt, als eine entſchiedene Mitarbeit und eine entſchiedene Freude der jungen Mädchen an dem

Digitized by Google

Unterricht wahrzunehmen war. Ich habe mich bemüht, möglichst lernend zu sein insofern, als ich mich in der Auswahl und Behandlung des Stoffes an die Jugend anschloß, und zu fühlen suchte, was deren eigentliches Bedürfnis war. Ich habe dort Erfahrungen gemacht, die sich decken mit dem, was Herr Dr. Hart sagte, nämlich, daß das Abgeklärte sehr häufig weniger Anklang fand, als das Ungeklärte, das Drängende. Ich habe gefunden, daß z. B. die jungen Mädchen mehr Freude finden an Kleist, als an Grillparzer, an Liliencron mehr Freude als an Geibel. (Heiterkeit.) Eine besonders wichtige Erfahrung, die ich nicht missen möchte, war die, daß ich sah, daß der Aufsatz eine wesentliche Hilfe ist. Davon ist heute noch nicht gesprochen worden. Ich fasse den Aufsatz, (und es hängt dies mit dem Thema wesentlich zusammen) in erster Linie nicht als Stilübung auf, sondern als Urteilsübung und suche durch die Aufsätze eine Art von Resonanz zu schaffen für das, was ich im Unterricht zu bieten versuche. Da habe ich gefunden, daß eine sehr starke Mitarbeit der jungen Mädchen an dem Stoffe sich zeigt. Ich möchte betonen, daß auch mir wesentlich der ästhetische Gesichtspunkt bei der Behandlung der durchschlagende zu sein scheint. Wir haben es im Literaturunterricht vor allem mit dem Kunstwerk zu tun, wir sollten aber auf der anderen Seite auch nicht versäumen, die sich bietende Gelegenheit zu benutzen, um das Religiöse und Ethische mit heranzuziehen.

Ich möchte das, was ich zu sagen habe, dahin zusammenfassen, daß wir vor allen Dingen auch die moderne Literatur den jungen Gemütern nahebringen, auch diese Lücke ausfüllen, und zweitens, daß wir möglichst das dem jungen Gemüt Entsprechende herauszuholen suchen, und daß wir drittens den künstlerischen Gesichtspunkt

Digitized by Google

voranstellen, aber die Mitarbeit der zu erziehenden jungen Leute dabei möglichst mit in Anspruch nehmen.

Direktor Professor **E. Keller,** Freiburg i. Br. (jetzt Frankfurt a. M.):

Ich möchte meiner Befriedigung Ausdruck verleihen darüber, daß der Kunsterziehungstag den Mut gehabt hat, Fragen auf die Tagesordnung zu setzen, die gefährlich zu behandeln sind in einem Kreis, der vorwiegend aus Schulmännern besteht; denn es ist die Gefahr vorhanden, daß jeder aus seinen Erfahrungen erzählt, daß die Sache sich in das schulmäßige Fahrwasser verliert und daß das Hauptziel aus den Augen verloren wird. Daß trotzdem der Verlauf dieser Verhandlungen so fruchtbar gewesen ist, das liegt wohl daran, daß nicht Schulmänner allein anwesend sind, sondern auch andere Männer, die der Schule ein warmes Herz entgegenbringen und die uns aus dem Leben heraus ihre Anschauungen mitteilen. Sie werden von uns und wir von ihnen sehr viel lernen; sie werden von uns eine gewisse Vorsicht lernen im Urteil, denn was sie auf den Schulen erfahren haben, haben wir heute, Gott sei Dank, größtenteils längst überwunden. Wir werden von ihnen lernen eine gewisse Behutsamkeit in der Geringschätzung der öffentlichen Meinung, denn darin liegt gerade wieder eine Gefahr begründet: daß wir uns vom Leben selbst entfernen, daß wir in der Meinung, es sei alles vortrefflich, immer in den alten Bahnen weiter wandeln.

Wir dürfen uns auf dem Gebiete der Behandlung der Dichtung nicht so sehr, wie es heute namentlich auf dem Gymnasium noch vielfach geschieht, von dem Modernen abschließen. Wenn wir uns fragen, warum sind die Theater so leer bei Klassikeraufführungen, so liegt das daran,

Digitized by Google

daß die meisten Menschen sich einbilden, sie hätten die Klassiker schon völlig inne. Sie kennen nicht die schöne Erfahrung, wie sie Luther so schön von der Bibel ausspricht: er klopfe wie ein Specht an die Rinde jedes Astes und Zweiges, und immer wieder falle etwas für ihn ab. So lohnt sich auch jede erneute Beschäftigung mit unsern Klassikern, wenn sie uns in der Schule mit lebendigem Verständnis nahegebracht werden. Der heutigen Schule liegt es ob, das Moderne in weiterem Umfange heranzuziehen, und ich habe mich über manche Vorschläge, die gemacht worden sind, gefreut. Ich möchte nur aus meiner eigenen Erfahrung noch einige Anregungen geben, wie man das künstlerische Leben im Kinde erwecken kann. Das eine ist das schon im kleinen Kinde liegende Streben, das Bedürfnis, sich zu betätigen, und zwar durch Nachahmung. Wenn wir das in der Schule bei der Erklärung dichterischer Werke in der Weise benützen, daß wir die Kinder das durchgearbeitete Gedicht selbst darstellen lassen, daß wir ihre Freude am Schauspielern in vernünftiger Weise benützen, so werden wir erstaunen über die Fülle von Talent und Geist, die in dem kleinen Menschen steckt; wir werden auch sehen, wie recht Herr Dr. Hart hatte, wenn er dem Humor einen breiteren Raum in der Schule einräumen wollte. Wilhelm Busch möchte ich dabei allerdings nur mit Vorsicht genießen (Heiterkeit), aber ich glaube doch, daß manches aus seinen Schriften als Erzählung oder als Vorlesestoff ganz gut benutzt werden kann. Kleine Kinder freuen sich immer darüber, wenn Taten ausgeführt werden, wie doch auch die Streiche von Max und Moritz sind; warum sollen die nicht auch einmal in der Schule durch Vorlesen zur Geltung kommen. Das gehört auch zur Erziehung zur Kunst, daß man wahr ist, daß man alle Prüderie vermeidet,

Digitized by Google

daß man das, was im Hause nicht als anstößig gilt, für die Schule auch nicht für zu schlecht hält. Ich habe mich gewundert, daß Hart unter den Humoristen einen der feinsten nicht erwähnt hat, meinen speziellen Landsmann Hebel, der eine wahre Fundgrube des feinsten Humors ist. Wenn wir dem Humor sein Recht einräumen, dann werden auch die Aufsätze besser werden. Ich bin seit 13 Jahren Mädchenlehrer, und ich muß sagen, wenn man den Kindern freien Raum läßt, auch ihren Humor spielen zu lassen, dann sind wirklich künstlerische Erzeugnisse zu erwarten, nicht künstlerisch im höchsten Sinne, wohl aber Ansätze, die nur weiter entwickelt zu werden brauchen, und eine Betätigung freien Denkens und Fühlens, die sich frisch und frei an das Sonnenlicht drängt.

Ein zweites Mittel, das ich gern angewandt habe und das auch schon erwähnt ist, ist die Verwendung des Gesanges. Wir werden nicht allzu viele Lehrer haben, die Gesangsunterricht geben können, aber es gibt etwas, was jeder Lehrer tun kann: ein komponiertes Lied von einzelnen Schülern oder von der Klasse singen lassen. Wenn die Kinder alle diese lyrischen Gedichte oder Lieder singen, dann ist freilich wieder zu besorgen, daß sie das gesprochene Wort weniger mehr beachten. Ein vorzügliches Mittel gibt es aber auch gegen diese Klippe: der Lehrer muß den Schülern die Lieder, die sie gesungen haben, nehmen wir einmal das Haideröslein, vorsprechen mit Betonung jeder einzelnen Abstufung nach dem Gefühlswert der einzelnen Worte. Dann wirkt gerade das genannte Gedicht bezaubernd, vielleicht noch mehr, als die beiden Kompositionen, in denen es gesungen zu werden pflegt. Das Vorlesen ist überhaupt ein vorzügliches Mittel zur Erzielung künstlerischen

Digitized by Google

Verständnisses. Das einfachste Märchen von Grimm, die einfachste Erzählung von Hebel oder Seidel gewinnt durch Vorlesen bei geschlossenen Büchern, erst durch den Lehrer, dann durch die Schüler, außerordentlich an Wert. Das Buch ist immer nur ein Hilfsmittel, ein Notbehelf; das beste ist immer die Mitteilung von Mund zu Munde. Die höchste Stufe ist dann das Deklamieren, die Anleitung zur Deklamation, und daran haben die Kinder die höchste Freude. Verfolgen wir die Kinder von der Schule ins Haus: daheim gehen sie aus sich heraus, da sprechen sie frisch und frei; wir müssen auch in der Schule das Kind an uns heranziehen und es zu freier Entfaltung seiner Anlagen vermögen. Das ist aber gar nicht schwer, wenn der Lehrer mit freiem Geist vor die Klasse tritt, wenn die Klasse nicht zu groß ist und vorausgesetzt, daß der Lehrer nicht zu viel Stunden hat, so daß ihm Zeit bleibt, sich in die Poesie zu vertiefen, und das, was ihn entzückt, auch den Kindern nahezubringen. Wie er das macht, ist vollständig gleichgültig, wenn er nur die Wirkung hervorbringt. Dann wird sich auch die Kunst mit als Ergebnis und Blüte des Leseganges und des ganzen Schullebens herausstellen.

Lehrer **E. Hiemann**, Leipzig:

Ein Teil der Ausführungen, die ich mir vorgenommen hatte, ist bereits erledigt durch die Aussprache des Herrn Dr. Schubert, ich habe nur weniges hinzuzufügen. Ich möchte bloß einmal andeuten, unter welcher Bedingung die Wünsche, die heute in Bezug auf die Behandlung des dichterischen Kunstwerkes ausgesprochen worden sind, in der Schule praktisch durchgeführt werden können. Da ist ein Punkt, der ganz wesentlich in Frage kommt: Wie steht es mit der Freiheit des Lehrers in allen diesen

Digitized by Google

Dingen? (Sehr richtig!) Es ist nicht möglich, daß wir von acht bis neun mit Wärme des Herzens Religionsunterricht erteilen und von neun bis zehn mit Begeisterung dichterische Kunstwerke behandeln. In allen diesen Fragen muß dem Lehrer vollständige Freiheit gewahrt bleiben, wann und wo und an welcher Stelle er ein literarisches Kunstwerk behandeln will. Der Lehrer ist genau so von Stimmungen abhängig, wie ein anderer Mensch, und wenn er sich nicht in Stimmung befindet, dann hat es keinen Zweck, derartige Werke zu behandeln.

Hierzu kommt noch eins, was ich berühren möchte. Je länger, desto mehr wird mir klar, daß die künstlerische Erziehung, die ja nur ein Teil der Erziehung überhaupt ist, eigentlich von vornherein im Zusammenhang mit der Gesamterziehung des Menschen hätte betrachtet werden müssen. Jetzt müßte ein Erziehungstag kommen, auf dem die Frage gestellt wird: Wie steht es mit unserer Volksschule? Ist diese aufgebaut auf einem Grunde, der nicht zu wanken beginnt? Die Sache ist die, daß die künstlerische Erziehung die Reform der Volksschule überhaupt voraussetzt. Es handelt sich darum, von dem Grundsatze abzugehen, daß die Schule eine bloße Lernschule ist, sie muß eine Erziehungsschule werden und dies zu beraten, muß die Aufgabe eines Erziehungstages sein, der hoffentlich in nicht zu ferner Zeit stattfindet.

Lic. **Friedrich Michael Schiele**, Marburg:

Ich möchte noch auf einige praktische Fragen mit wenigen Worten eingehen. Schulausgaben! Wer von uns Lehrern hat nicht die Notwendigkeit durchgemacht, in die er versetzt wird durch den Zwang, eine bestimmte Schulausgabe zu benutzen. Er selbst emanzipiert sich von der Zergliederungswut, vom Aufbaufanatismus und

Digitized by Google

all den Dingen, die das Kunstwerk in der Schule verekeln; aber seine Kinder haben eine eingeführte Schulausgabe in der Hand, und — was er selbst vermieden hat, wird ihm in der nächsten Stunde dann doch aus dem Buche entgegengebracht. Herr Professor Lehmann hat ganz recht gehabt, auf diese Schulausgaben und die Mißstände, die damit verbunden sind, ganz energisch hinzuweisen. Wie ist aber in dieser Hinsicht eine Besserung zu schaffen? Sollen wir den Kindern nur den Text ohne jede Erläuterung in die Hand geben? Das wird gegenwärtig in vielen Fällen das einzig Mögliche sein; aber vielleicht ließe sich doch ein Weg finden, der beides miteinander vereinigt: für die Darbietung des Werkes im Unterricht nur den Text zu geben, trotzdem aber auch dem Schüler etwas in die Hand zu legen, das ihm einen Anhalt für das in der Schule Gebotene und für das selbständige Forschen bietet. Ich bin selbst damit beschäftigt, eine Sammlung von Schulausgaben zu redigieren, eine Deutsche Bibliothek für die deutschen Lehrerseminare, mit der wir demnächst an die Öffentlichkeit treten werden. Ich habe dort versucht, die Erläuterungen von den Schulausgaben in der Weise fernzuhalten, daß ich unter dem Texte keine einzige Anmerkung dulde; ich will die Einleitung ebenfalls auf das Allernotwendigste beschränken; und ich will die Erläuterungen, wo es angeht, in ein Glossar einordnen, so daß nur der, der wirklich eine Erläuterung sucht, sie dort findet. Ich möchte Ihnen diesen Versuch zu gütiger Erwägung empfehlen; und die Wünsche, die Sie von den Grundsätzen der Kunsterziehung aus dagegen oder dafür haben, werde ich gern beherzigen.

Dann zur Frage der modernsten Dichter! Hier muß ich es Dr. Hart überlassen, den Standpunkt, daß die

Digitized by Google

modernen Dichter Gift für unsere Kinder sind, selbst zu verteidigen. Ich für meine Person möchte die modernsten Dichter in unseren Schulausgaben nicht vermissen — aus einem Grunde, der für mich aus den Verhandlungen des gestrigen Tages resultiert. Nichts veraltet schneller, als die dichterische Sprache. Wir bemerken das an den Gesängen, die im Volke lebendig sind. Das Volk muß die Gesänge umgestalten, muß sie zersingen, wenn sie lebendig bleiben sollen. Mögen nun auch die modernen Dichter nichts Besseres bieten, als die alten, sie bieten es aber in einer Sprache, die den Kindern konform ist, in der sie leben, die sie sprechen.

Zum Schluß ein Wort gegen v. Kunowskis Vorschlag. Nicht Aphorismen, keine Häppchenliteratur! Sondern große Zusammenhänge, das ist das, was wir vom Standpunkte der Kunsterziehung aus auch in unseren Schulausgaben brauchen.

Lehrer **Carl Götze,** Hamburg:

Fürchten Sie nicht, daß ich die fünf Minuten überschreite wie gestern. Ich möchte darauf hinweisen, daß es vor allem auf die Individualität des Lehrers ankommt.

Was wird der Erfolg dieser Diskussion sein? Wir werden zu den bestehenden methodischen Erläuterungen einige etwas veränderte erhalten. Die Frage, die uns beschäftigt, ist im Grunde keine Frage der Methodik, sondern eine Angelegenheit der persönlichen Beziehungen des Lehrers zum Schüler. Auf den Lehrer kommt es an, auf seine Persönlichkeit, nicht auf den Fachlehrer. Das ist das Schlimme, daß wir das Kind einem Lehrer anvertrauen müssen, der als Vertreter eines Faches in die Schule gestellt ist, die den ganzen Menschen bilden will. Wenn ein Lehrer, der im Deutschen unterrichtet, vor die

Digitized by Google

Kinder tritt, um ihnen zu zeigen, was die deutsche Sprache zum Ausdruck gebracht hat durch den Mund der Allerbesten, die deutsch gesprochen haben, wenn dieser Lehrer als Vertreter des Faches, der die Kinder sonst gar nicht kennt, ihnen sonst menschlich gar nicht nahe kommt, als in ein paar Fachstunden, wenn dieser Fachlehrer nach methodischen Anweisungen das Allerpersönlichste, die Sprache zu „bilden" meint, dann täuscht er sich.

Wir müssen daher für den Unterricht im Deutschen Lehrerpersönlichkeiten wünschen, deren Sprache Ausdruck ihrer Persönlichkeit ist, nicht Fachmenschen, die ihre Befähigung zum Unterrichte im Deutschen allein dem Bestehen eines Facheramens verdanken. Denn sehr oft werden die Lehrer, die mitten im Leben stehen, sich nicht durch jahrelange Vorbereitung den Vorschriften anpassen wollen, die als sogen. Examensbestimmungen ihnen die Richtung einer meist einseitigen Beschäftigung angeben. Der Weg, den sie für ihre Bildung gehen, liegt oft nicht auf dieser Strecke.

Wir müssen daher auch hier wünschen, was kürzlich vom Rektor der technischen Hochschule in Charlottenburg gefordert wurde: „Freiheit für die deutsche Schule, Freiheit für ihre Lehrer!" Dann wird das, was wir für unsere deutsche Sprache in der Schule wünschen, sich schon einstellen. (Lebhafter Beifall.)

Dr. **Raphael Löwenfeld,** Direktor des Schillertheaters, Berlin:

Ich möchte einem Vorurteile entgegentreten. Das Wort ist hier schon öfter gefallen, und es kann gerade denjenigen, die sich der Kunsterziehung widmen, sehr gefährlich werden, das Wort, daß unsere Theater leer sind bei Klassikeraufführungen. Das trifft, so nackt

Digitized by Google

ausgesprochen, keineswegs zu. Sie lesen wohl in dem und jenem Blatt: „Gestern wurde das klassische Stück gegeben, und es war kein Publikum da.“ Ganz selbstverständlich: die meisten unserer Bühnen wenden sich nicht an das Publikum, das Sehnsucht nach unseren Klassikern hat, sondern an das Publikum, das diese Sehnsucht nicht hat und das Drama unserer Klassiker schon längst glaubt überwunden zu haben. Ich kann den Gedanken nicht weiter ausführen; ich habe mich zu zwei Minuten verpflichtet. Ich wollte nur sagen: die Herren sollten das Wort, daß die Theater bei Klassikeraufführungen leer sind, ernster nachprüfen.

Dr. **Heinrich Hart**, Berlin: (Schlußwort.)

Ich hatte mich zum Worte gemeldet, weil ich glaubte, auf fürchterliche Angriffe antworten zu müssen. Da ich aber annehmen muß — nach dem, was ich gehört habe, — daß ich mit all meinen Vorrednern eines Sinnes, fast hätte ich gesagt, ein Herz und eine Seele bin (Heiterkeit), so habe ich eigentlich kaum einen Grund, noch einmal die Tribüne zu erklettern. Immerhin stehe ich nun einmal hier und so will ich noch das Eine hervorheben, daß, wie es scheint, der deutsche Unterricht dringend einer Zweiteilung bedarf. In dem einen Teil des Unterrichts mag mit dem Gedichte gemacht werden, was Sie wollen, es mag sprachlich, historisch, metrisch, patriotisch so ausgepreßt werden, wie's beliebt. Da haben wir aber dann eine Lehr-, keine Kunsterweckungsstunde. Zu dieser Kunsterweckung muß der andere Teil dienen, der mit dem Lernen nichts zu tun haben darf, sondern ganz Stimmung, Genuß, freudigstes Geben und Empfangen sein muß. Wenn der Schüler lernen soll, kommt das Genießen zu kurz. Jeder Nebenzweck stört. Ich kann

Digitized by Google

davon ein Lied singen. Wenn ich im Theater sitze, mit dem Gefühl, über das Stück am andern Tage kritisieren zu müssen, so wird mir der eigentliche Genuß arg beeinträchtigt. (Hört! Hört!) Und dem Schüler, der in der nächsten Stunde nachbeten muß, was er aus dem Gedicht neues an Prosodie kennen gelernt hat, wird es ähnlich gehen.

In aller Kürze möchte ich noch das Beispiel herbeiziehen, das Herr Direktor Dr. Weniger uns vorgeführt hat, an die Art und Weise erinnern, wie er das Gedicht an den Mond einleitet, wie er die Schüler in die passende Stimmung zu bringen versucht. Er verfährt da wahrhaft mustergültig. Nur aus solcher Stimmung heraus wird der rechte Genuß, das rechte Kunstgefühl geboren. Aber wenn nun zum Schluß der Herr Direktor fordern sollte, daß die Schüler das Gedicht auswendig lernen und in der nächsten Stunde repetieren sollten, dann würde er alles, was er erreicht, wieder zerstören und verderben. Freiwillig mögen sie es tun, aber der Zwang tötet die Freude, ohne die eine Kunsterweckung nicht möglicht ist. (Zuruf des Direktors Dr. Weniger: „Sie müssen es auswendig lernen!" Große Heiterkeit.)

Professor Dr. **Rudolf Lehmann**, Berlin: (Schlußwort.)

Einen großen Teil der Ergänzungen, die die Herren Vorredner gegeben haben, heiße ich freudig willkommen. Jede Anregung, die auf eine größere Freiheit der Individualität hinzielt, und so auch das, was Herr Götze zuletzt sagte, ist mir ganz aus der Seele gesprochen. Was Herr Direktor Weniger an dem einen Beispiele gezeigt hat, ist weiter nichts als ein Hinweis darauf, was eine glückliche Individualität unter glücklichen Ausnahmeverhältnissen in der Behandlung eines Gedichtes leisten kann. Mit diesem Allen kann ich mich einverstanden erklären.

Digitized by Google

Anders stehe ich zu Herrn Otto Ernst. Zunächst muß ich mich in aller Freundschaft entschieden dagegen verwahren, daß ich irgend etwas verschoben hätte. Wenn ich sagte: „Deutscher Unterricht", so war das eine Abbreviatur; ich konnte wohl annehmen, daß es aus dem Zusammenhang unzweifelhaft hervorgehe, daß der Lektürenunterricht gemeint war. Aber hier liegt kein bloßer Wortstreit vor, sondern ein Gegensatz der Tendenzen. Herr Ernst ist davon ausgegangen, daß ich als Schulmann persönlich empfindlich wäre und deswegen für die Schule einträte. Das liegt mir ganz fern. Diejenigen, die meine literarischen Arbeiten kennen, wissen, daß ich seit zwölf, vierzehn Jahren für die Verbesserung des deutschen Unterrichts tätig bin, und daß ich keineswegs auf dem Standpunkt stehe, unser Schulwesen als etwas Vollkommenes anzusehen. Aber es ist ein großer Unterschied, ob man reformieren will, indem man Fehler verbessert, oder ob man Zustände von Grund aus ändern will. Das scheint bei einer Anzahl Herren der Fall zu sein. Da ist es denn jedenfalls wünschenswert, nicht von Verschiebungen zu sprechen, sondern sich deutlich und klar zu dem Gegensatz zu bekennen. Die Herren wollen, daß die Schüler in den deutschen Stunden vor allem künstlerischen Genuß haben sollen, das ist ganz klar. Auffallend oft kommt bei ihnen der Ausdruck Stimmung vor. Stimmung ist für den Kunstgenuß, für das Publikum im Theater höchst wesentlich, aber im deutschen Unterricht kann sie nur ein Ingredienz sein und zwar keineswegs ein ausschlaggebendes. Es ist nicht richtig, bloß das zu treiben, was das Kind gern hat. Sollen wir wirklich, wie der Herr Redner aus Karlsruhe sagte, mit den jungen Mädchen, wenn sie Kleists „Käthchen von Heilbronn" mehr lieben als Grillparzers Dichtungen, mehr

Digitized by Google

Kleist als Grillparzer treiben? (Vielfache Zurufe: Ja!) Nein, meine Herren, das ist nicht meine Ansicht. Wir sollen Dinge treiben, woran etwas gelernt werden kann, die geistige Arbeit erfordern und anregen. Ich möchte nicht, daß die deutsche Stunde ein bloßer Genuß wird. Sie hat höhere Aufgaben, als bloß Stimmung zu machen. Nun kommt gar noch die Stimmung des Lehrers dazu. Wohin geraten wir auf diesem Wege, meine Herren? Ästhetische Erziehung hat nicht ausschließlich Genuß zum Zweck, noch auch bloß die Erhöhung der Genußfähigkeit. Ästhetische Erziehung heißt Bildung durch die Kunst zu einer Vertiefung der Gefühle, zu einer Veredelung der Gesinnung, und daher ist gar kein Kontrast zwischen der sittlichen Tendenz und der künstlerischen Wirkung der Lektüre. Denn diese Tendenz liegt eben in unserer herrlichen deutschen Dichtung, ebenso wie in jeder wirklich hochstehenden Literatur. Man braucht sie nur wirken zu lassen! Aber sie wirkt nicht nur auf die Stimmung, sie wirkt nicht nur ein passives Empfinden! wir wollen durch die Poesie volle menschliche Charaktere und ganze Menschen bilden, und das, meine Damen und Herren, nenne ich künstlerische Erziehung. (Langanhaltender lebhafter Beifall.) — (Pause.)

Digitized by Google

Jugendschrift, Schülerbibliothek, das billige Buch.

Berichterstatter:
Hauptlehrer **Wolgast**, Hamburg.

Wir wünschen, daß der Einzelne in lebendigem Zusammenhange mit der Dichtung seines Volkes stehe. Dieser Zusammenhang existiert als ursprünglich gegeben auf allen tieferen Entwicklungsstufen eines Volkes, er scheint unterbrochen durch die auf allgemeinen Schulunterricht gegründete Kultur. Als Ersatz bietet die Schule ihren Zöglingen die Fähigkeit, die Schätze der Kunstdichtung, der Nationalliteratur durch Lesen sich anzueignen. Leider nutzt die große Mehrheit die in der Schule erworbene Lesefertigkeit nicht in diesem Sinne aus, benutzt sie vielmehr in erschreckendem Maße zur Lektüre einer auf niedere Instinkte berechneten Afterdichtung.

In der Reihe der Ursachen für diese Erscheinung nimmt die übliche Jugendschrift eine hervorragende Stelle ein. Sie bietet sich als ein Mittel dar, die mit sauerem Schweiß erworbene Lesefertigkeit bequem und amüsant zu nutzen. Indem sie, eigens für Kinder hergerichtet, der jugendlichen Neigung für das stofflich Interessante weitgehende Konzessionen macht, vernachlässigt sie alle Ansprüche der Form, sieht sie ab, meistens schon aus Unvermögen, von jeder künstlerischen Gestaltung. Dem Vergnügen des kleinen Lesers tut das freilich keinen Abbruch. Denn die schöpferische Phantasie

Digitized by Google

des Kindes, die aus einem Stocke ebenso gut ein feuriges Roß wie eine Riesenbrücke und tausend andere Dinge zu machen weiß, ist in einer Geschichte mit der rohesten Andeutung zufrieden. Wenn nur immer neue Stoffe dargeboten werden! Ihnen mit nie ermüdender Phantasie Leben einzuhauchen, darin besteht eben der Genuß des Lesewütigen. Wenn das Leben in seiner Mannigfaltigkeit, wo eines das andere korrigiert, die Stoffe für diese phantastische Geschäftigkeit darböte, so wäre nichts zu erinnern. Aber der Jugendschriftsteller, der sein Handwerk versteht, wählt seine Stoffe einseitig, nach den extremen Neigungen der Kinder, die das Abenteuerliche, das Grausige, das Grausame, das Sentimentale bevorzugen. Dazu kommt, daß die Darstellung, so roh und andeutungsweise sie sein mag, in der gleichen Richtung wirkt. Der Jugendschriftsteller macht das Abenteuerliche noch abenteuerlicher, das Sentimentale noch sentimentaler, indem er die natürlichen Bedingungen des Daseins ignoriert und alle Geschehnisse möglichst unglaubhaft und wirklichkeitsfremd darstellt, d. h. für die Phantasie des Kindes möglichst genußreich macht. So wird der jugendliche Geist bei seiner Lektüre auf einen Weg gedrängt, der aller auf ernste Natur- und Menschendarstellung ausgehenden Kunst schnurstracks zuwiderläuft. Indem dieser Weg durch jahrelang fortgesetzte Lektüre der gewohnte wird, muß, falls nicht andere Bildungsmomente ausgleichend und hebend hinzutreten, eine geistige Verfassung zu Stande kommen, die einerseits echt dichterische Darstellung als simpel und uninteressant ablehnt und andererseits an der mit gleichen unkünstlerischen Mitteln wirkenden Schundliteratur Gefallen und Genuß findet. Das ist der Zustand, den wir alle als den herrschenden kennen und bedauern.

Digitized by Google

Liegt die Sache so, daß die dichterisch ohnmächtige Jugendschrift der literarisch gleichwertigen Schund- und Unterhaltungsliteratur den Weg bahnt, dann ist als erste Maßnahme der Erziehung zur literarischen Genußfähigfähigkeit die Ausschaltung der spezifischen Jugendschrift aus dem Erziehungsplane zu fordern.

Gegen diese Forderung sind ernste Bedenken erhoben worden im Interesse der vaterländischen und der religiösen Erziehung. Ein großer Teil der Jugendliteratur ist patriotische oder religiöse Tendenzliteratur. Stoffe aus der vaterländischen Geschichte oder aus dem religiösen Leben sind zu Dichtungen verarbeitet, die werben sollen für die Liebe zum Vaterlande und zum Herrscherhause oder die werben sollen für gewisse kirchliche Lehrmeinungen und religiöses Leben. Es liegt auf der Hand, daß Erzählungen, die mit solcher Absicht geschrieben sind, in der Regel literarisch wertlos sein werden. Wenn man es nun schon glaubt verantworten zu können, daß sich die Jugend an Pseudodichtung ergötzt, so sollte man doch verschmähen, Gesinnungen, die über das Leben herrschen sollen, auf solcher künstlich gemachten Grundlage erzeugen zu wollen. Gewiß wird man mit einer patriotischen oder religiösen Tendenzschrift bei der Jugend gewisse patriotische oder religiöse Gefühle hervorrufen können, aber ich bezweifle, daß sie nachhaltig sind, behaupte vielmehr, daß, wenn im Leben später andere Einflüsse sich geltend machen, diese auf gefälschter Grundlage erwachsenen Stimmungen nicht nur verfliegen wie die Spreu vor dem Winde, sondern sich gar in das Gegenteil verkehren.

Was dauern soll, muß tiefer greifen, als unsere armselige Jugendliteratur es vermag. Was den einzelnen und unser Volk dauernd beeinflussen soll, was von innen

Digitized by Google

heraus aufbaut und wachsen läßt, das muß auch aus der Tiefe der Volksseele kommen, und hier springen auch die Quellen vaterländischen Geistes und religiöser Empfindung. An diesen Quellen aus der Tiefe aber schöpft nicht der Jugendschriftsteller, sondern der wahre Dichter.

Die Tätigkeit der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften — es sind etwa fünfzig in allen Teilen des Reiches von Lehrervereinen eingesetzte Kommissionen — richtet sich seit einigen Jahren vorzugsweise darauf, den Lesestoff für die Jugend aus der großen Literatur auszuwählen und diese Auswahl durch massenhafte Verbreitung von Verzeichnissen zu empfehlen oder durch billige Ausgaben auf den Markt zu bringen. Es ist in mehrfacher Hinsicht schon ein Gewinn, wenn die Kinder lesen, was auch die Eltern interessieren kann; damit tritt in gewissem Sinne wieder das vorgoethische und von Goethe selbst noch als segensreich erfahrene Verhältnis ein, wo die Quelle des literarischen Genusses für Eltern und Kinder gemeinsam ist. Die Ausschüsse hegen aber — und das ist der Grund für den radikalen Umschwung in der Beurteilung der Jugendschrift — die Hoffnung, mit solcher aus der guten Dichtung ausgewählten Lektüre im Kinde einen Zustand zu erzeugen, der bei fortgesetzter Wirkung in diesem Sinne sichert und feit gegen alle herabziehende Lektüre und zur Teilnahme an der guten Literatur, sowohl der klassischen, als der zeitgenössischen, je nach dem Maße der einzelnen Kraft, geneigt und geschickt macht.

Diese Hoffnung baut sich zu einem wesentlichen Teile auf der Beobachtung auf, daß bei dem Durchschnittsmenschen die ästhetische Wertschätzung auf der Eingewöhnung in gewisse Formen beruht. Das Lesen guter Dichtungen gibt der Jugend ein Gefühl für naturgemäße

Digitized by Google

Entwickelung der Ereignisse oder der Handlung, für charakteristische Menschendarstellung, für ein angemessenes Verhältnis zwischen Bild und Sache, zwischen Sprache und Stimmung. Unbewußt legen sich im Kinde für alle diese Verhältnisse gewisse allgemeine Normen fest, die später für Wertschätzung oder Ablehnung eines Buches, kurz für den literarischen Geschmack ausschlaggebend sind.

Bei der grundsätzlichen Ausschließung der eigens für die Kinder gemachten Literatur liegt die Gefahr einer verfrühten Darbietung der großen Dichtung nahe. Wenn nun auch die vorzeitige und nur halbverstandene Lektüre einer Dichtung nicht entfernt so nachteilig ist wie die Verekelung durch eine schlechte Schulbehandlung, so sollte sie doch durch eine vorsichtige, wo möglich auf praktische Versuche gegründete Feststellung des allgemeinen Verzeichnisses wie insbesondere durch eine individuelle Auswahl für das einzelne Kind verhütet werden.

Eine notwendige Arbeit ist ferner eine systematische Sammlung und kritische Bearbeitung von Erfahrungen über Jugendlektüre. Auch über das Verhältnis der belehrenden zur dichterischen Jugendschrift müssen Beobachtungen an einzelnen Kindern erst gewisse Regeln ergeben. Bis dahin wird man innerhalb der Grenzen des Geschmacks und der wissenschaftlichen Unanfechtbarkeit lediglich die Neigung der Kinder entscheiden lassen müssen.

Es mag hier auf dem Kunsterziehungstage der geeignetste Ort sein, die Bitte an unsere Dichter auszusprechen, daß sie sich des Kinderbuches annehmen möchten. Das haben erst ganz wenige getan, und doch wird jedem einmal ein Stoff aufstoßen, der — um mit Storm zu reden — „unbekümmert um das künftige Publikum und nur seinen inneren Erfordernissen gemäß behandelt, gleich-

Digitized by Google

wohl, wie für den reifen Menschen, so auch für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend geeignet ist". Das Kinderbuch darf nicht mehr blos eine Sorge des Pädagogen sein; es muß dahin kommen, daß die Kritik es ernst nimmt, daß die Eltern es ernst nehmen und daß eine gute Neuerscheinung auf diesem Gebiete als ein literarisches Ereignis betrachtet wird, wie etwa ein guter Roman oder ein gutes Drama.

Literarische Qualität und literarisches Ansehen werden dann auch ein guter Ansporn sein, dem Kinderbuche in Schule und Haus den gebührenden Platz zu verschaffen. In der Schule — ich spreche von der Volksschule — dominieren jetzt noch die Leitfäden und das enzyklopädisch geartete Lesebuch. Aber der Leseunterricht soll zum Lesen ganzer Bücher führen. Das ist zunächst eine ganz praktische Forderung des Lebens. Dann aber weiter! Das Kind muß einmal tief empfinden, daß ein Buch ihm ein Weltbild zeigt und vor allem ihm die Weltanschauung, die Empfindungs- und Denkweise, kurz das Wesen einer bedeutenden Persönlichkeit wiederspiegelt. Dieses geistige Gewicht und diese Wirkenskraft eines guten Buches sollte die Schule jederzeit sowohl bei dem einzelnen Schüler als bei einer ganzen Klasse in die Wagschale zu werfen in der Lage sein. Wo dieses not tut oder ersprießlich ist, das kann allein der Klassenlehrer beurteilen. Daraus folgt, daß die Schülerbibliothek als Klassenbibliothek einzurichten ist. Im Klassenlehrplane muß der sachliche Inhalt eines jeden Buches an gehöriger Stelle angemerkt sein, damit der Lehrer Unterricht und Lektüre aufeinander beziehen kann, wenn er es für gut hält. Das wird in erster Linie für die belehrenden Bücher gelten, aber auch der Gehalt an Geist und Stimmung einer Dichtung und der Schwung, die Er-

Digitized by Google

hebung, die sie gibt, können für einen Schüler oder für eine Klasse von den wohltätigsten Folgen sein. Soll der Gehalt eines Buches für eine Klasse wirksam gemacht werden, so müssen von dem Buche so viele Exemplare vorhanden sein, als Schüler da sind, oder wenigstens so viele, daß es von der ganzen Klasse in einer Frist gelesen werden kann, in der der Eindruck des Gelesenen bei allen Schülern noch frisch ist. Das gleichzeitige Lesen eines und desselben Buches geschieht in der Klasse oder im Hause. Die Klassenlektüre wird in der Volksschule meist als Vorbereitung und Anleitung zum erfolgreichen Betriebe der simultanen Hauslektüre, die man — nicht gerade schön — als Massenlektüre bezeichnet, angesehen. Mit der Klassen- und Massenlektüre hat man bereits an vielen Orten die besten Erfahrungen gemacht. Das gleichzeitige Lesen eines Buches seitens aller Schüler wirkt in der Klasse wie ein schönes und interessantes Erlebnis, der Geist des Buches geht ein in den Geist der Klasse und wirkt verstärkt durch die zwanglose Aussprache der Schüler unter sich. Für die Klassen- und Massenlektüre muß ein ganz kleiner Kanon des Besten und Gehaltvollsten, was die Schülerbibliothek umfaßt, ausgewählt werden. Über die Behandlung habe ich hier nicht zu sprechen, aber betonen muß ich, daß der Kanon, ja die Schülerbibliothek ihren Segen völlig einbüßen müßte, wenn das Kind der Bücher des Kanons überdrüssig würde. Die Schülerbibliothek muß zur Hauptsache der freien Privatlektüre der Schüler dienen. Nur wenn das Kind mit Neigung liest, liest es mit Gewinn. An der Schülerbibliothek soll sich die Neigung und Begabung des Schülers klären und befestigen; er soll hier den literarischen Weg finden, den er später mit Lust und Gewinn weiter verfolgen kann. Daß an den Be-

Digitized by Google

stand der Schülerbibliothek die Anforderungen zu stellen sind, die für die Jugendschrift überhaupt gelten, ist selbstverständlich. Leider muß ich bemerken, daß gegenwärtig noch ein ganz erheblicher Teil der Schülerbibliothek mit Büchern angefüllt ist, die, literarisch genommen, einfach nicht diskutabel sind.

Eine Reform der Jugendlektüre im Sinne der künstlerischen Erziehung kann nach Lage der Dinge nur dann Aussicht auf baldigen Erfolg haben, wenn es gelingt, den Markt und die Familie, namentlich die Geburtstags- und Weihnachtstische, mit ganz billigen Büchern gleichsam zu überschütten. Die Gleichgültigkeit der meisten Eltern der begüterten Klassen, denen es einerlei ist, ob der Junge Goethe oder Karl May liest, kann nur durch verblüffend billige Bücher aufgerüttelt werden, und die Eltern aus den ärmeren Schichten sind durch das billige, wenigstens scheinbar billige Grossobuch aus Warenhaus und Papierladen so an niedrige Preise gewöhnt, daß hier mit teuren Büchern überhaupt nicht zu werben ist. Für die Verbreitung guter Schriften an die breiten Volksmassen hat der Buchhandel völlig versagt, wie es scheint, im Wesentlichen durch die Schuld des Sortiments; denn daß der Verlag seiner Aufgabe, dem modernen Massenkonsum zu genügen, besser gerecht wird, zeigen die Ausgaben von Reclam, Meyer, Hendel, Hesse, Knaur, Cotta. Der Buchhandel hat sich ein ungeheures Feld jungfräulichen Bodens, das seiner Kulturarbeit harrte, von der Kolportage, der Bücherfabrik, dem Grossogeschäfte und dem Warenhause entreißen lassen; das ist nun wie durch eine Überschwemmung verwüstet und für lange versandet. Der Buchhandel steht, wenn nicht alles trügt, vor einer Krise, und wir müssen abwarten, ob die fortschrittlichen Kräfte, die bereit sind, den modernen Be-

Digitized by Google

dürfnissen und Ansprüchen zu dienen, über die verrosteten Einrichtungen des Buchhändlerkartells den Sieg davontragen. Auf jeden Fall müssen alle kulturfreundlichen Kreise schon jetzt die Notwendigkeit ins Auge fassen, von sich aus, wenn nötig, mit völliger Ausscheidung des Buchhandels, durch eine Organisation sowohl der Herstellung, als des Vertriebes die Jugend und die breiten Volksschichten mit billigen Büchern zu versehen.

Das billige Buch setzt eine große Auflage voraus, die immer ein Risiko bedeutet, wenn der Verleger nicht eines gewissen Kundenkreises sicher ist. Die ganze Frage des billigen Buches ist gelöst, wenn es gelingt, einem Buche von vornherein einen großen Abnehmerkreis zu sichern. Augenblicklich ist der Buchhandel nicht dazu in der Lage. Wohl aber sind es die großen Vereine und Arbeitergenossenschaften, die selbst dann, wenn sie lediglich für materielle Zwecke gegründet sind, ohne große Schwierigkeit den Büchervertrieb, ja die Propaganda übernehmen können. Das zeigt z. B. die Großeinkaufsgesellschaft deutscher Konsumvereine, die die vortrefflichen Wiesbadener Volksbücher an die breiten Volksmassen, die dem Buchhandel unzugänglich sind, vertreibt und gerade im Interesse der künstlerischen Kultur noch andere Sachen vertrieben haben würde, wenn das nicht von dem Buchhändlerkartell verhindert worden wäre. Für das Kinderbuch ist die Lehrerschaft die gegebene Organisation zur Sicherung eines Abnehmerkreises. Wenn von den durch die Prüfungsausschüsse herausgegebenen Kinderbüchern in kurzer Zeit Auflagen von Zehntausenden verkauft werden konnten, so ist das zur Hauptsache der Empfehlung seitens der Lehrer, die zum Teil zugleich die Besorger der Bücher waren, zu danken. Die großen Arbeitergenossenschaften sind gerade so wie die Lehrer in der

Digitized by Google

Lage, an den einzelnen Buchkonsumenten heranzutreten und ihm zur geeigneten Zeit anzubieten und vorzulegen, wonach sein Verlangen steht, oder gar, wo es nötig ist, dieses Verlangen rege zu machen. In dem Vertriebe der Wiesbadener Volksbücher durch die Konsumvereine und in der Besorgung der Kinderbücher durch die Lehrer — auf diesem letzteren Wege sind von einem ganz billigen Kinderbuche in einem halben Jahre 50 000 Stück ins Volk gebracht worden — liegen die Ansätze zu Vertriebsweisen, die des Buchhandels entraten können. Diese Ansätze werden und dürfen verdorren, wenn der Buchhandel es erreicht, seine Aufgabe im modernen Sinne zu fassen, sie werden sich zu dauernden Einrichtungen auswachsen, wenn der Buchhandel nach wie vor der Natur des billigen Buches und der Natur des Massenkonsums gerecht zu werden unterläßt.

Das billige Buch, das wir verbreiten helfen, sei es für den privaten Konsum, sei es für Volks- und Schülerbibliotheken, muß ein Stück Kultur und ein Stück Menschen- und Volksseele in sich schließen, mit anderen Worten: es muß literarischen Wert haben. Ein Hinauflesen vom Schund zur Dichtung ist psychologisch und erfahrungsgemäß ausgeschlossen. Viele Volks- und Schülerbibliotheken stehen bewußt auf einem anderen Standpunkte. Ihnen kommt es in erster Linie darauf an, daß gelesen wird, und da macht man dem Geschmack der Leser über die literarische Linie hinaus Konzessionen. Ich halte das für ebenso bedenklich wie unnötig. Daß es unnötig ist, beweist die Erfahrung der Hamburger Bücherhalle, die bei ihrer Gründung prinzipiell alles Minderwertige ausschloß und trotzdem einen ungeheueren, immer wachsenden Andrang zu der guten Literatur konstatiert. Freilich, ein Buch, das den Leser nicht fesselt, ist wertlos für ihn,

Digitized by Google

und es wird eine der schwierigsten, aber auch dankbarsten Aufgaben der Jugendschriftenausschüsse wie der Bibliotheksverwaltungen sein, für gewisse Lesertypen gewisse Reihenfolgen von Büchern festzustellen, die vom Leichten, d. i. lediglich stofflich Fesselnden, zum Schwereren, d. i. durch Gehalt und Form Ansprechenden, hinaufführen. Erst wo es gelingt, durch die Lektüre diesen Weg der Verinnerlichung zu führen, machen wir aus einem bloßen Leser einen literarisch Genießenden, aus einem Menschen, der sich die Zeit vertreibt, einen, der teilnimmt am nationalen Geistesleben.

Sobald der Leser zu einem Buche ein innerliches Verhältnis gewinnt, möchte er es besitzen, und auf dieses Ziel, daß Jugend und Volk Freude an einer eigenen Bibliothek gewinne, müssen wir bei unseren Bestrebungen gleich losteuern. Schon aus diesem Grunde müssen wir die Forderung einer würdigen Ausstattung, auch beim billigsten Volksbuche, aufrecht erhalten. Dazu führt aber auch ein anderer Gesichtspunkt: das Lesen eines guten Buches soll ein Fest der Seele sein, und wenn der Leser ein Buch in die Hand nimmt, muß diese Feststimmung durch Einband und Vorsatzpapier, durch Buchschmuck und Schrift eingeleitet werden. In einem schön, d. h. in erster Linie zweckmäßig und ehrlich ausgestatteten guten Buche wirken wie nirgendwo sonst bildende Kunst und Dichtkunst Hand in Hand, in wechselseitiger Förderung, zur Hebung des Geschmacks.

Jugendschrift, Schülerbibliothek und das billige Buch sind nur eines mit dem anderen und durch das andere zu fördern. Der Angelpunkt des Ganzen aber ist die Schülerbibliothek; macht man sie aus einem Anhängsel, das sie jetzt ist, zu einem integrierenden Teile des Schulorganismus, so kann sich das literarische Niveau ihres

Digitized by Google

Bestandes nicht ferner unter Null halten. Die Erkenntnis, daß die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sein müsse, wird sich von hier aus in der Öffentlichkeit und in der Familie Bahn brechen, und mehr und mehr, wie die gegenwärtige Schülergeneration zu einem Faktor im nationalen Leben heranwächst, wird sich unser Volk an der Hand des billigen Buches aus den Vorratskammern seiner Dichtung nähren. Ich betone am Schlusse diesen Zusammenhang deshalb so dringend, weil die Schülerbibliothek meistens eine Sache der Schulverwaltungen ist und weil ich möchte, daß sie von diesen Stellen aus nun endlich als literarische Angelegenheit genommen werde. (Langanhaltender stürmischer Beifall.)

Verhandlung.

Vorsitzender

Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ich danke Herrn Wolgast für seine trefflichen Ausführungen und eröffne die Debatte über den Vortrag. Es wird vielleicht zweckmäßig sein, wenn sich die verehrten Anwesenden an die vom Vortragenden selbst gewählten Dispositionspunkte halten: a) an die Jugendschriften als solche; b) an die Ausgestaltung und Verwaltung der Schülerbibliotheken und c) an die Fragen über das billige Buch. Hierbei darf ich vielleicht den bescheidenen Wunsch aussprechen, daß die bereits vielfach behandelte Frage der Besserung der Schulaufsichtsbeamten, die wir jetzt genau kennen, nunmehr aus der Diskussion ausscheide. Ich weiß ja, daß bei diesen Klagen über die Schulaufsicht alle Schulbeamten, die hier im Saale

Digitized by Google

sind, ausgenommen sind. (Heiterkeit.) Aber auch die abwesenden Herren werden es längst wissen, was sie auf dem Kerbholz haben oder werden es doch bald zu lesen bekommen. Vielleicht, meine Damen und Herren, darf ich auch ganz kurz bemerken, daß die Morgenröte der Freiheit, die die Herren Lehrer und wir alle wünschen, die wir mit dem Herzen an der Schule hängen, genau an dem Tage anbrechen wird, an welchem alle Lehrer solche Idealisten sein werden und solches Verständnis für die Aufgaben der Schule haben werden wie diejenigen Herren, die heute zu uns gesprochen haben. (Lebhafter Beifall.)

Gymnasialdirektor Schulrat Professor Dr. **Wilhelm Brandes**, Wolfenbüttel:

Als im „Ekkehard" Praxedis die schöne Geschichte vom König Rother erzählt, von seiner Werbung um die byzantinische Königstochter, von der Treue seiner Vasallen, von der klugen List, mit der er sich einschleicht und schließlich das Ziel gewinnt, da ist unter den Zuhörern auch der 15jährige Klosterschüler Burkhard, für sein Alter ein wohlentwickelter Knabe und für die Zeit sehr wohlerzogen und kenntnisreich; als dem nun nach Beendigung der Erzählung die Frage vorgelegt wird, wie sie ihm gefallen hat, da antwortet er: „Ich gäbe mein schönstes lateinisches Buch dafür, wenn ich gesehen hätte, wie der Riese Asprian den Löwen an die Wand warf!" Das ist die Reaktion eines gesunden normalen Jungen von rund 15 Jahren auf eine Erzählung, die nach mancher Seite hin ihm ästhetische Anregung bieten konnte. Er nimmt daraus, was ihm genehm ist, das Starke, das Große, das Abenteuerliche, das Aktive, was alles in seiner eigensten Natur steckt. Jetzt sollen der Jugend

Digitized by Google

nur noch Kunstwerke geboten werden, damit sie die als Jugendkost genieße. Aber, meine Damen und Herren, es ist zugleich die Klage damit verbunden worden, die geeigneten Kunstwerke hätten wir noch nicht. In der Tat haben wir sie noch nicht, oder doch jedenfalls für die Leselust, ja für das Lesebedürfnis, das in dem Alter vorhanden ist, haben wir ihrer viel zu wenig. Wir haben ein paar Sachen von Stifter, die von vornherein für die Jugend geschrieben sind. Wir haben die bekannte eine Novelle von Storm, die aus der gleichen Quelle entsprungen ist, und dann vielleicht noch von einzelnen neueren Dichtern, wie Rosegger, Seidel, Blüthgen, Jugendschriften in künstlerischer Form. Im übrigen sind wir auf „klassische" Kunstwerke angewiesen, und wenn ich nun sehe, was die Herren von den Prüfungsausschüssen für die Jugend von 12 bis 15 Jahren darunter ausgewählt haben als bildende, als vorbereitende, als anreizende, Genuß und Freude an der Literatur weckende Lektüre, so verstehe ich nicht, wie es möglich sein soll, daß ein normaler Durchschnittsjunge daran Gefallen finde, sich von da aus in die Literatur mit Freuden hineinfühle. Da wird dem 13jährigen „Hermann und Dorothea" zur Privatlektüre empfohlen, es werden dem 14jährigen Gustav Freytags „Journalisten", „Michael Kohlhaas" von Kleist, Hebbels „Nibelungen" gegeben und eine Reihe anderer unzweifelhafter Kunstwerke, die aber für den Jungen auch nicht mit einer Ahnung ihres Kunstwertes zu erfassen, wohl aber — zumal „Hermann und Dorothea" — dazu geeignet sind, ihn ein für allemal von solcher Lektüre abzuschrecken. Ich fürchte sehr, daß ein normaler deutscher Junge so ein schönes deutsches Buch an die Wand werfen wird, wie der Riese Asprian den Löwen. Er geht dann hin und kauft sich 25-Pfennig-

Digitized by Google

Bücher oder leiht von Schulkameraden dieses und jenes, wenn er nicht auf Bazarbücher hereinfällt oder gar Schlimmeres in die Hände bekommt.

Ich sehe nicht ein, warum wir sofort zur Revolution schreiten sollen, wenn wir auch zur Reform der Jugendschriften entschlossen sind, und warum wir gleich die ganze Jugendliteratur in Bausch und Bogen verwerfen wollen. Abusus non tollit usum. Unter den Tausenden von besseren und schlechteren Jugendschriften gibt es gewiß Hunderte, die empfohlen werden können, wenn man sie nur suchen will. Man muß sich freilich dabei nicht an Tendenzen stoßen, die, früher gern gesehen, jetzt plötzlich, wie es scheint, ausgeschlossen werden sollen. Diese Art von Tendenzlosigkeit, gewisse Tendenzen auszuschließen, ist selbst die schlimmste Art von Tendenz, die ich mir denken kann. (Lebhafter Beifall.) Man sollte sich doch bedenken, eine Jugendliteratur, mit der unsere Generation und die der Kämpfer von 1870 groß geworden sind, mit einem Male vollständig zu verdammen. Gedanken wie: „Denen, die Gott lieben, müssen alle Dinge zum Besten dienen", „Wenn die Not am größten, ist Gottes Hilfe am nächsten", das sind doch allgemein religiöse, nicht bloß christliche, geschweige denn „pietistische" Anschauungen. Ich wüßte nicht, wie ein Kind, das nicht gerade schon verdorben wäre, sich ablehnend gegen eine solche Tendenz verhalten könnte. Ebenso steht es um die patriotische Tendenz. Gewiß, wir haben jetzt recht viele bloß lärmende und pseudo-patriotische Jugendschriften, aber doch auch, zumal aus früheren Jahren, manches Vortreffliche. Ich müßte undankbar sein gegen die Erzieher meiner eigenen Jugend, wenn ich nicht Nieritz und Horn mit ihren Schriften gerade an dieser Stelle erwähnte. Ein Mann wie Horn, dessen wunderschöne Volkserzählung

Digitized by Google

„Friedel" jetzt von den künstlerisch so empfindlichen Wiesbadenern unter ihre Musterbücher aufgenommen wird, sollte als Jugendschriftsteller nur „Schund" geschrieben haben, den wir verwerfen müßten? Nein, es sind unter seinen Erzählungen Perlen der Jugendliteratur, die sich auch unter der Durchschnittsepik sehr wohl sehen lassen können. — Man will keine Abenteuer für die Jugend haben. Gibt es etwas Abenteuerlicheres und Seltsameres als z. B. das letzte Drittel des in allen Verzeichnissen empfohlenen „Michael Kohlhaas?" Etwas Aufregenderes als die mystische Zigeuneringeschichte? Ich meine, wenn wir der Jugend das Abenteuerliche in dieser Gestalt empfehlend in die Hand geben — es liegt mir natürlich fern, irgendwie den Künstler darum schelten zu wollen —, warum soll man ihr dann Horns Geschichten aus fremden Weltteilen oder gar seinen„ Michael de Ruyter", „Derfflinger", „Seydlitz", als abenteuerlich versagen?

Das, meine Damen und Herren, sind die Gesichtspunkte, von denen aus ich hier eine Lanze einlegen will für die in Bausch und Bogen verdammten Jugendschriften. Ich wünsche, daß die Jugend, indem sie die Erdräume durchwandert, die Geschichtsräume durchsucht nach dem, was sie interessiert, nach großen und seltsamen Menschen und abenteuerlichen Taten, hierfür den Stoff finde in einer Auswahl, die doch immer von pädagogischem Takte und pädagogischer Sicherheit zeugt. Seine innere Welt aufzubauen, das fängt für den Jungen erst langsam an, mit den von ihm sehr scharf gefaßten Begriffen von gut und böse, schön und oder häßlich. Auch nach der Seite schadet es dem Jungen gar nicht, wenn er zunächst nicht neutrale Kunstwerke, sondern solche Bücher in die Hände bekommt, in denen das Gute gut und das

Digitized by Google

Böse böse genannt wird. Es ist die Tendenz einer eben jetzt neu heraufsteigenden Pädagogik, nicht mehr durch das Vorbild zu erziehen. Ich halte es lieber mit Goethe und seinem Worte, daß ein jeder sich den Helden wählen muß, dem er die Wege zum Olymp empor sich nacharbeitet. Die Befürchtung, daß der Geschmack des Schülers verdorben würde durch gutgewählte Jugendliteratur, kann ich nicht teilen; meine Erfahrungen sprechen dagegen. Es ist für sein Alter das Gemäße, das Gemäßere als das hohe Kunstwerk. Gestatten Sie mir noch eine kleine Reminiszenz! Ein Bekannter von mir ist mit seinem Jungen auf dem Feldberg, und sie betrachten das Alpenpanorama. Der Vater ist hingerissen, er sieht nur das große, stille Leuchten, das ihm in sein Inneres hineinfällt, wie eine Offenbarung göttlicher Kunst in der Natur. Er macht den Jungen darauf aufmerksam: „Sieh hin! Das ist doch schön!" — „Jawohl", sagt der Junge, „aber sieh 'mal den Esel, der dort herumspringt!" — „Junge, wie kannst du nach dem Tiere sehen, statt die Herrlichkeit der Natur in dich aufzunehmen?" — „Ja, Vater! aber wie komisch der Esel ist!" — Der Vater läßt ihn schließlich, und er tut Recht daran, denn die Zeit wird kommen, wo der Esel für den Jungen ebenso gleichgültig sein wird wie jetzt für den Vater und wo auch ihm das große stille Leuchten von den Bergen herüber aufgehen wird. Das kommt für den, der nicht mit hoher Kunst, sondern mit Jugendschriften aufgenährt ist, auch einmal mit der Zeit. Will man ihn aber vor der Zeit damit füttern, so, fürchte ich, verfrüht man seine Entwickelung und zieht nach meiner Erfahrung — ich stehe nun 28 Jahre im Schulleben — die bedenklichste und unangenehmste Sorte von Kindern, die frühreifen Ästheten, heran, die immer in Gefahr sind, durch

Digitized by Google

solche Verfrühung auch leiblich und seelisch zu — früh fertig zu werden. (Lebhaftester Beifall.)

Gymnasialoberlehrer Dr. **Ludwig Gurlitt**, Steglitz:

Ein Zufall — so darf ich es wohl nennen — hat mich gerade jetzt dazu veranlaßt, eine Jugendschrift zu schreiben. Es hat sich ein Buchhändler an mich gewandt, und ich war dem Herrn, wie er mir sagte, aus dem Ministerium zu diesem Zwecke empfohlen worden. Woher das Ministerium die Hoffnung nahm, daß ich das leisten könnte, weiß ich nicht. Der Buchhändler wünscht ein Buch zu haben, das vermögende Eltern den Kindern zu Weihnachten oder zum Geburtstag schenken können. Diesem Zwecke genügt ein billiges Buch nicht, und wenn der Inhalt noch so vorzüglich ist. Wir müssen mit der Tatsache rechnen: die Tante geht in das Geschäft hinein und sagt: „Ich möchte ein Buch für 4 bis 5 Mark haben." Wenn ihr der Buchhändler antwortet: „Wir haben nur Bücher zu 20 Pfennigen", so sagt sie:„ Die kann das Kind des Portiers bekommen; mein Neffe muß ein Buch für 4 bis 5 Mark haben." Die Buchhändler müssen also auch solche Bücher führen. Wenn sie das nicht täten, so würde das Publikum schimpfen. Nun kann man vielleicht sagen, die Tante möge Schillers Werke oder andere große Werke kaufen, die auch von Erwachsenen gelesen werden. Aber wir wissen alle, daß die sich für die Jugend nicht ohne weiteres eignen.

Nun sagt man: die großen Dichter und Künstler der Gegenwart mögen etwas schreiben. Die haben aber keine Lust dazu, die lassen sich kein Thema stellen, auch keine Tendenz vorschreiben; die schaffen, wozu sie ihr künstlerischer Sinn treibt. Wenn wir also doch solche Jugendschriften haben wollen, so müssen wir Lehrer sie

Digitized by Google

schreiben, und ich meine, daß für die kleinsten Kinder die Mütter und Tanten und Schwestern schreiben sollten; die verstehen das Leben der kleinen Kinder am allerbesten.

Ich habe, wie gesagt, den Versuch für größere Knaben gemacht. Er wird Ihnen vielleicht recht schlecht gefallen. Aber ein anderer mag es besser machen! Mich selbst hat der Versuch sehr erfreut, und ich meine, daß unter den vielen Tausenden von jeder Art Lehrern, die wir in Deutschland haben, sich manche finden werden, die eine solche Aufgabe zur allgemeinen Zufriedenheit lösen könnten. Das ist natürlich sehr schwer. Wir müssen dabei gerade das, was die Schüler suchen, nur in bescheidenem Maße anbringen. Das Blutrünstige müssen wir weglassen: es darf nicht zu viel Blut fließen, nicht zu viel geschossen werden. Andererseits müssen wir auch das aufdringlich Moralisierende zurückdrängen.

Nun will ich auch, nicht im eigenen Interesse, sondern aus Interesse an der Sache mitteilen, wie mein Buch heißt, es heißt: „Virtus Romana“ und stellt dar, wie der alte Cato seinen Sohn erzieht. Griechen und Römer hatten eine sehr ausgedehnte didaktische Literatur, bei der es sich nicht allein um den künstlerischen Genuß, sondern auch um sachliche Belehrung, um Bildung der Gesinnung und Kräftigung des Willens handelte. Sollte etwas Entsprechendes heute völlig abzulehnen sein? Ich bitte also die Herren, die solche Aufgaben prüfen, mich wissen zu lassen, ob ich einen Fehlgriff getan habe oder nicht. Ich muß abbrechen. Die Zeit ist abgelaufen.

Lehrer **Hermann L. Köster**, Hamburg:

Ich muß gestehen, ich bin aufs höchste erschrocken, daß das, was wir von Herrn Dr. Gurlitt und von

Digitized by Google

dessen Herrn Vorredner gehört haben, hier gesagt werden konnte. (Bravo!) Das hat mich geradezu erschüttert. Ich hatte nicht geglaubt, daß auf dem Kunsterziehungstag solche Anschauungen noch geltend gemacht werden könnten.

Der Herr Schulrat Dr. Brandes spricht immer davon, daß es unter den Jugendschriften viele gebe, die gut seien, daß es Hunderte gebe, die gut seien. Er spricht davon, er habe in seiner Jugend Nieritz und Horn gelesen, und er habe trotzdem sich zu einem künstlerischen Urteile aufgeschwungen. Das sind nun Einwürfe, die wir seit Jahren immer wieder hören, und immer wieder haben wir darauf gesagt: „Ja, wenn ihr so kühn behauptet, daß es unter den Jugendschriften so viele gute gibt, so nennt uns welche! Aber lest sie einmal vorher wieder!" Es ist das, was uns immer entgegengeworfen wird. Die Herren sind verletzt, weil sie sagen: wir haben sie doch gelesen, unsere Eltern und Erzieher haben sie uns gegeben, und wir haben sie gern gelesen. Gewiß haben Sie sie gern gelesen, und nun verknüpfen sich mit diesem Buche Erinnerungen an die Jugend und an das Schöne, das Sie erlebt haben. Sie haben aber niemals nachher das Buch wieder gelesen und wissen nun gar nicht, ob das Buch wirklich wertvoll ist. Denn wir müssen doch an dem Satze festhalten: die Jugend hat kein Urteil; die Jugend liest die schlimmsten Schmöker. Wir müssen für uns in Anspruch nehmen, daß wir das Buch beurteilen, daß wir beurteilen können und entscheiden sollen, was für ein Buch die Jugend in die Hand nehmen soll. Daneben bleibt der Satz bestehen: wenn die Jugend ein Buch nicht lesen mag, sollen wir es ihr nicht geben. Aber wenn ein Kind ein Buch nicht haben will, ist nicht gesagt, daß es nicht gut sei, und umgekehrt. Wäre es so, dann

Digitized by Google

sind wir überflüssig, dann können wir nach Hause gehen. Nun sagen die Herren immer verletzt: wir haben die Sachen als Kinder gelesen und haben sie gern gelesen. Wie gesagt, lesen Sie sie wieder, und schlagen Sie uns vor, und nennen Sie uns diese Hunderte von Büchern! Wir blicken auf eine ziemlich lange und ausgedehnte Tätigkeit zurück. Seit über 10 Jahren arbeiten wir Jahr für Jahr, lesen wir Hunderte von Büchern. Wir haben alle die Sachen von Horn und Nieritz usw. gelesen und müssen sagen: es ist gar keine literarische Qualität damit verbunden. Nun kommt der weitere Gedanke: eine ganze Reihe von Ihnen hat Nieritz und Horn gelesen. Sie sind darüber hinaus gewachsen und haben Geschmack bekommen. Aber nun nehmen Sie die Kehrseite: wieviele bleiben in diesem Sumpfe stecken? Wir klagen — das ist der Grund, weshalb wir hier sind —, daß die Leute gar keinen Geschmack haben. Die paar, die aus dem Sumpfe herauskommen, zählen nicht mit; die anderen, die darin stecken bleiben, die nichts anderes lesen, die zählen.

Nun kommt das andere, daß unser Verzeichnis nicht genüge. Unser Verzeichnis enthält über 400 Bücher. Natürlich ist für die niederen Altersstufen die Auswahl kleiner. Wir meinen — und das haben wir immer wieder gesagt —: die jüngeren Knaben und Mädchen sollen nicht so viel lesen, möglichst wenig lesen. Der Lesehunger, ja, ich weiß nicht, ob das Kind solchen Lesehunger hat, wenn es nur sonst gut beschäftigt ist, namentlich wenn es spazieren geht und spielen kann. Ich bezweifle, daß dann ein solcher Lesehunger da ist. Aber wenn er da ist, soll er nicht befriedigt werden. Wenige Sachen soll das Kind lesen, aber die sollen gut sein, die sollen nicht von Eltern und Tanten und Erziehern und Lehrern und auch nicht von Nieritz und Horn geschrieben

Digitized by Google

werden, sondern die sollen von Dichtern geschrieben werden! (Lebhafter Beifall.)

Lehrer **F. von Borstel**, Hamburg:

Auch Herr Schulrat Dr. Brandes hat nicht gewagt, die Schriften von Horn und Nieritz für die National-Literatur der Deutschen zu reklamieren. Nun hat aber Herr Wolgast in seinem Vortrage darauf hingewiesen, daß es einmal eine Zeit gab, wo das ganze Volk mit der Dichtung in unmittelbarer Berührung stand. Dieser Zusammenhang ist verloren gegangen. Und gerade weil das geschah, konnte die spezifische Jugendliteratur entstehen. Nach meinem Dafürhalten ist es so, daß die spezifische Jugendliteratur eine Decadence des Verhältnisses des Volkes zur Literatur bezeichnet. Diese Decadence ist eingetreten, als der Zusammenhang zwischen Volk und Dichtung nicht mehr vorhanden war. Unsere Aufgabe muß es sein, auf dem Gebiete der Dichtung die kulturelle Einheit unseres Volkes wieder herbeiführen zu helfen.

Nun gibt es, abgesehen von der zeitgenössischen Dichtung, ohne alle Frage Gebiete, auf denen dieser Zusammenhang am leichtesten wiederherzustellen ist. Ich denke an die durch Mundart und Stammeseigentümlichkeit bedingten Schöpfungen der Volksphantasie, an Volksreime, Märchen, Lokalsagen usw. Ihnen gegenüber gibt es von vornherein keine Scheidung zwischen Gebildeten und kulturloser Masse. Wir wollen in dem Verhältnis zur Dichtung ja überhaupt keine unterschiedslose Masse in unserem Volke, sondern Gruppen, die durch Volkstum, Heimatsliebe und landschaftlichen Zusammenhalt, durch gemeinsam in der Vorzeit Erlebtes sich unterscheiden und so doch die große gewaltige Einheit eines Kulturvolkes herstellen. Deshalb haben wir in unserer Auswahl ganz besonders

Digitized by Google

solche Dichtungen berücksichtigt, die ein derartiges heimatliches Gepräge zeigen. Ich erinnere nur an Güll, Rosegger, Hebel, Storm und Fehrs. Ihnen sollen sich die schon erwähnten Sammlungen lokaler Volkspoesie anschließen. Das Buch „Kinderreime" ist ein Versuch, in einer Gegend das zu sammeln, was an guter Volkskunst vorhanden ist. Die Kinderherzen sind dafür besonders empfänglich. Außer den Kinderreimen sind Märchen als erste Lektüre der Kinder wohl ausschließlich, aber auch für Erwachsene besonders geeignet, sie der großen Dichtung zuzuführen. Es ist mir nun immer eine sehr merkwürdige Erscheinung gewesen, daß es in der plattdeutschen Literatur so gut wie keine Märchen gab. In Niederdeutschland konnte der Strom der volkstümlichen Überlieferung doch auch nicht ganz versiegt sein! Ich meldete mich nun besonders zum Worte, um hinzuweisen auf eine Erscheinung, die dieser Annahme recht gibt. Von Herrn Professor Wisser, s. Z. in Eutin, sind Märchen gesammelt worden auf dem Lande (Ostholstein), wohin irgendwelche Einwirkungen der Literatur nicht gelangen konnten. Diese plattdeutschen Volksmärchen, die deshalb ihre völlige Ursprünglichkeit bewahrt haben, sind erhorcht von alten Tagelöhnerfrauen und Arbeitern in derselben Weise, wie die der Gebrüder Grimm. Sie sind von dem Sammler mit wundervoller Feinfühligkeit für das Charakteristische der plattdeutschen Sprache aufgezeichnet worden, so daß wir in diesen Märchen, die zu Weihnachten in E. Diederichs Verlag in einer Ausgabe für die Jugend erscheinen, ein echtes Volksbuch haben werden. Wir haben uns gefreut, dieses Buch in den Katalog der billigen Bücher einreihen zu können. Ich möchte mit der Anregung schließen, daß die Kreise, die mit unserem Verzeichnis nicht zufrieden sind und sich auch nicht entschließen können, die spezifische

Digitized by Google

Jugendliteratur weiter zu empfehlen, in unserem deutschen Vaterlande weiterforschen möchten nach ähnlichen Stoffen für die Jugend, über die wir nicht zu diskutieren brauchen, mit denen alle einverstanden sind.

Professor Dr. **Paul Schumann,** Dresden:

Wenn man der Frage der Jugendliteratur nähertritt und liest zum ersten Male, ohne sich mit der Frage beschäftigt zu haben, das Buch von Wolgast: „Das Elend unserer Jugendliteratur", so erschrickt man und meint: der Mann übertreibt, geht weit über das hinaus, was nötig ist. Wenn man sich aber mit dem Buche näher beschäftigt und sich der Mühe unterzieht, alle Bücher, die er bespricht, zu lesen und wenn man ein paar Jahre alle die Jugendschriften durchsieht, die alljährlich zu Weihnachten auf den Markt geworfen werden, dann kommt man zu der Überzeugung: Wolgast hat recht, vollständig recht, und man kann nur so urteilen, wie er sagt. Ich kann nur denjenigen Herren, die nicht so klar darüber sind, die nicht so denken und vorhin Herrn Schulrat Dr. Brandes Beifall geklatscht haben, empfehlen, das Buch des Herrn Wolgast zu lesen, und ich bin überzeugt, wenn der Betreffende am Ende des Buches ist und es eingehend nachgeprüft hat, wird er der Überzeugung des Herrn Wolgast sein.

Ich habe vorhin eine erschreckende Erfahrung gemacht: ich habe von einem Herrn gehört, daß er Karl Mays Bücher für die Jugend als Pioniere des Deutschtums in die fernen Erdteile schickt. Das hat mich erschreckt. Ich kann mir gar nichts Schädlicheres denken als die scheinheiligen Karl Mayschen Bücher, welche sowohl von der „Frankfurter Zeitung", als von der „Kölnischen Volkszeitung" vollkommen in Grund und Boden ver-

Digitized by Google

urteilt worden sind. Ein Buch, das sowohl vom liberalen Freidenkertum, als auch von der ultramontanen Frömmigkeit verurteilt worden ist, das kann nichts wert sein, das geht schon aus dieser einen Tatsache hervor. Meine Damen und Herren! Wenn solche Bücher ins Ausland geschickt werden, so ist das das Gegenteil von allen kunsterzieherischen Bestrebungen, die wir hier vertreten.

Gymnasialoberlehrer Dr. **Ludwig Gurlitt**, Steglitz:

Ich möchte bloß fragen, was an meinen Ausführungen so geartet war, daß sich Herr Köster darüber entsetzen konnte. Ich habe bloß gesagt: wir wollen eine neue pädagogische Literatur schaffen und wollen auch, daß das Beste, was für Schulzwecke ein Gewinn ist, aus der bestehenden Literatur herüber genommen werde. Wenn ich aber dazu einlade, daß auch Lehrer, Lehrerinnen und Mütter an dieser Sache mitarbeiten, so werden das die Herren wohl in der Ordnung finden, oder sie müßten denn annehmen, daß unter den Lehrern und Lehrerinnen niemals ein Mensch zu finden wäre, der dichterisch empfinden und schaffen kann. (Ruf: Sie ausgenommen! — Große Heiterkeit.)

Direktor Professor Dr. **J. Wychgram**, Berlin:

Herr Professor Schumann aus Dresden hat vorhin mißbilligend erzählt, daß ein Herr in unserer Mitte Mayſche Romane ins Ausland geschickt hat. Das bin ich. Ich habe als Vorstandsmitglied eines Berliner Vereins öfter den Auftrag gehabt, Bücher auszuwählen, die wir in die fernen deutschen Siedelungen schicken. Ich habe darunter gern auch einmal Romane von Karl May ausgewählt, und wenn vorhin das Prinzip als gültig ausgesprochen und anerkannt worden ist, daß wir die

Digitized by Google

Bücher, die wir empfehlen, selbst lesen sollen, so muß ich bekennen, daß die Romane von Karl May mich vor Jahren persönlich auf das Allerlebhafteste interessiert haben, daß ich mitunter bis spät nachts und in spärlichen Mußestunden diese Romane gelesen habe. Ich habe bei dieser Lektüre nicht im entferntesten daran gedacht, ob diese Romane ästhetischen Zwecken genügen, sondern ich habe mich auf einen naiveren Standpunkt gestellt: ich sah hier einen Mann in sinnreicher und phantasievoller Weise fabulieren; und das ist, glaube ich, das, was Herr Schulrat Dr. Brandes vorhin auch meinte. Die Jugend will fabuliert sehen, die Jugend will die Phantasie durch den Stoff angeregt sehen, die Jugend will miterleben, mitfühlen, die Abenteuer mitmachen. Ich glaube ja nicht, daß es in der Versammlung viele gibt, die die Romane gelesen haben (Zurufe: doch!), und die sich mit den wunderbaren Schicksalen von Winnetou einmal befreundet haben, die gesehen haben, wie er immer wieder in die größte Gefahr gerät und immer wieder, wie Odysseus bei Polyphem im rechten Moment durch eine geniale Tat herauskommt. (Heiterkeit.)

Sie haben vielleicht dieses und jenes von mir gelesen und haben vielleicht den Eindruck bekommen, daß ich nicht vollständig Banause bin. Aber das muß ich auf die Gefahr hin, daß Sie mich dafür halten, sagen: diese Romane von Karl May haben mich sehr interessiert, und wenn ich einem nach Abenteuern sich sehnenden Jungen etwas wünschen kann, daß er es lese, so ist es diese Serie von Karl May. Ich werde fortfahren, der deutschen Jugend im Auslande diese Bücher zu schicken, wenn sich mir Gelegenheit dazu bietet. (Mehrseitiger Widerspruch, Heiterkeit und Beifall).

Digitized by Google

Gymnasialdirektor Schulrat Professor Dr. **Wilhelm Brandes**, Wolfenbüttel:

Ich habe die Bücher, von denen ich sprach, sowohl solche von Horn, als auch einige von Nieritz, natürlich ad hoc wiedergelesen, nicht mit den ästhetischen Forderungen meines Alters, sondern indem ich versuchte, mich auf den Standpunkt des Kindes zu versetzen; es waren dabei auch solche, die ich in der Jugend nicht gelesen hatte.

Was die Bestrebungen des Hamburger Jugendschriftenausschusses und der übrigen deutschen Ausschüsse überhaupt betrifft, so habe ich sie zunächst mit lebhafter Freude und unterstützendem Interesse verfolgt, bis mir ihre neueste Publikation „Zur Jugendschriftenfrage" neben Wolgast's Buche zur Hand gekommen ist. Seit der Zeit habe ich gegen die Bestrebungen des Ausschusses nach allen nicht rein literarischen Seiten hin die allerschwersten Bedenken. Wenn die Bücher nicht bloß deshalb verworfen werden, weil sie angeblich zu einem öden „Hurrapatriotismus" erziehen, sondern wenn ein Buch schon darum bedenklich wird, weil darin einmal die Äußerung fällt: „Franzosen sind eine großsprecherische, heillose und schreckliche Nation", und wenn demgegenüber Erckmann-Chatrians „Geschichte eines Konskribierten" wegen seiner „objektiven Darstellung" warm empfohlen wird, obwohl die Verfasser — was ich ihnen von ihrem französischen Standpunkte nicht übel nehme — von den preußischen „Halunken" als der „hochmütigsten Rasse von der Welt", einer „niederträchtigen Rasse" reden, unsere edelste Jugend bei Großgörschen „wie eine Herde von Wölfen" „mit tierischem Gebrüll" anstürmen lassen, Sachsen und Bayern wegen ihres Überganges als „ehrlose Verräter für alle kommenden Zeiten" brandmarken, die Österreicher „Banditen" nennen lassen — so ist das doch arg! In der Beleuchtung

Digitized by Google

also sollen unsere deutschen Jungen die Freiheitskämpfer von 1813 sehen! Und Bücher, die ihnen die deutsche Nation als groß und edel hinstellen, werden des Chauvinismus verdächtigt! — Endlich finde ich in dem Verzeichnisse nicht bloß den und jenen nicht, ich vermisse Jeremias Gotthelf und Stöber, Glaubrecht, Frommel — die ganze Gruppe finde ich nicht. Allerdings stehen sie auf einem Standpunkte, der für die Herren vom Jugendschriftenausschusse überwunden ist, für einen großen Teil von uns andern aber gottlob nicht! Das ist es, was mich gegen die Ausschüsse und ihre Tätigkeit mißtrauisch macht, sowohl nach der patriotischen, wie nach anderen Seiten hin! Und noch eins: 40—50 Rezensieranstalten durch Deutschland mit 800—1000 seminaristischen Kritikern — ich wollte, zwei oder drei Männer übten statt dessen die Kritik, die man kennt, von denen man wüßte, wie man ihre Beurteilungen aufzunehmen hätte; zu dieser großen, dunklen Masse habe ich kein Zutrauen. (Lebhafter Beifall und Zischen.)

Vorsitzender: Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ich darf wohl jetzt dem Herrn Referenten Wolgast das Schlußwort erteilen. (Herr Verlagsbuchhändler Voigtländer meldet sich zum Wort.) Wünschen die verehrten Anwesenden, daß die rein buchhändlerischen, geschäftlichen Fragen mit behandelt werden? Nein! Wenn also Herr Verlagsbuchhändler Voigtländer nicht über rein geschäftliche Dinge sich zu äußern wünscht, gebe ich ihm das Wort.

Verlagsbuchhändler **Robert Voigtländer,** Leipzig:

Wenn vom Buche als solchem die Rede ist, so glaube ich, darf auch der Buchhändler einige Minuten Gehör

Digitized by Google

erbitten. Ich würde das selbst dann getan haben, wenn der Herr Referent nicht eben den Buchhandel nahezu der Unfähigkeit, seinen Ideen zu folgen, geziehen hätte. Ich kann und will hierauf nicht weiter eingehen, und begnüge mich daher mit der kurzen Erwiderung, daß ein Kartell, welches, wie Herr Wolgast meint, die Verbreitung billiger Bücher hindert, hindern will oder nach seiner Natur hindern muß, überhaupt nicht besteht.

Die vier Minuten, die mir noch übrig bleiben, will ich von dem billigen Buch sprechen. Das billige Buch ist durchaus keine Erfindung der letzten Jahre, sondern es besteht in ziemlich umfangreichem Maße, in glänzender, und zwar vom Buchhandel hervorgerufener Organisation schon mehrere Jahrzehnte. Ich will ohne Namensnennung erinnern an die glänzenden Beispiele von Reihenwerken, von billigen Büchern, die Massenverbreitung gesucht und gefunden haben. Es befinden sich darunter allerdings auch solche Bücher, deren Massenverbreitung manchem von Ihnen nicht erwünscht sein wird. Denn diese Kehrseite des billigen Buches ist ebenfalls zu beachten. Herr Wolgast, den ich seit längerer Zeit als einen bewußten und idealen Vorkämpfer einer guten Sache schätze, hat mit vollem Rechte hervorgehoben, daß die Frage des billigen Buches in dem Augenblicke gelöst ist, in dem sich ein abnahmefähiger und abnahmewilliger großer Käuferkreis darbietet. Dieser Kreis kann sich in Folge der freiwilligen und auch in Folge der durch Spekulation hervorgerufenen Nachfrage finden; er kann aber auch — und das dürfte uns hier am meisten berühren — hervorgerufen werden durch Vereinigungen. Es bieten sich für solche Vereinigungen im öffentlichen Leben eine größere Anzahl Gelegenheiten, als man sich denkt. Ich brauche nur als solche bisher noch wenig beachtete Gelegenheiten

Digitized by Google

zu nennen z. B. die eines patriotischen oder eines städtischen Festes. Wäre es da nicht schön, wenn man ein zu dem Wesen und dem Charakter des Festes in Beziehung stehendes billiges Buch hervorriefe? Das kann nur Sache einer Vereinigung sein, und diese wird — das glaube ich als Buchhändler sagen zu können — in solchen Fällen wohl schwerlich jemals finden, daß der Buchhandel versagt. Ich frage z. B. die Leipziger Lehrer, ob sie nicht mit ihrer Ludwig Richter-Gabe bei dem Verleger ein williges Entgegenkommen gefunden haben? Ich glaube sagen zu können, daß der Buchhändler in solchen Fällen durchaus nicht der Drache aus Wagners Siegfried ist, der auf seinem Schatze liegt und gähnt: „Ich lieg' und besitze; laßt mich schlafen!" (Lebhafter Beifall.)

Hauptlehrer **H. Wolgast**, Hamburg:

Aus den Ausführungen des Herrn Dr. Gurlitt ist mir nicht klar geworden, was für ein Buch es sein soll, das er schreibt. Er hat gesagt: eine Jugendschrift. Es ist aber prinzipiell ein Unterschied vorhanden, auf den man nicht dringend genug hinweisen kann, zwischen belehrender und dichterischer Jugendschrift. Es ist ein Unding, daß irgend ein Lehrer von der Regierung beauftragt wird: schreibe du uns eine dichterische Jugendschrift! Ich nehme an, das Buch, das Herr Dr. Gurlitt schreibt, ist nicht dichterischer Natur; sonst wird jeder, der im Saale anwesend ist und dichterisch empfindet, zugestehen, daß bei einem solchen Auftrage nichts herauskommen kann.

Die Karl May-Geschichte ist höchst seltsam. Wer sich über den literarischen Charakter der gegenwärtigen gebildeten Gesellschaft Deutschlands orientieren will, der muß die Broschüre lesen, die Karl May gegen die An-

Digitized by Google

griffe der „Frankfurter Zeitung“ und der „Kölnischen Volkszeitung“ geschrieben hat und die hier veröffentlichten Dankschreiben aus seinem Leserkreise studieren. Wenn Sie die Weise, wie sich Karl May verteidigt, und den Geist, aus dem er die Frage behandelt, würdigen möchten, so würden Sie finden, daß Karl May, selbst wenn er Qualitäten hätte — und die hat er in einem gewissen Sinne, was die Teilnahme des Herrn Dr. Wychgram erklären mag —, von vornherein unannehmbar ist. Karl May hat Qualitäten in Bezug auf die Schilderung. Er ist aber ein Jongleur, der ernst genommen werden will, als ein Mann, der den religiösen Gehalt und das poetische und ethische Gut der Nation pflegt. Und da ist nun ein großer Unterschied! Nehmen Sie Jules Verne! Der Franzose ist auch ein Fabuleur, aber er will nicht ernst genommen sein; er ist Humorist und will es sein. Er sagt: ich übertreibe, ich bin grotesk. Das ist bei Karl May nicht der Fall, er will ethisch und religiös genommen werden, und darum ist er ein Jongleur und kein Denker und Dichter, und ich halte es für sehr bedenklich, der Jugend Karl May zu geben.

Und nun komme ich zu einem anderen Punkte. Die Jugend hat Hunger nach Abenteuern, und diesen Hunger müssen wir befriedigen. Ich stehe auf dem Standpunkt des Herrn Dr. Heinrich Hart, den er vorhin ausgesprochen hat: es gibt eine Epoche, wie im Volksleben, so auch im einzelnen Menschen, wo der Abenteuerhunger befriedigt werden muß. Sehen Sie unsere Liste an! Wir haben Robinson und Lederstrumpf. Wir wollen diesen Abenteuerhunger befriedigen, aber mit guten Sachen und nicht mit Karl May. Das ist der Unterschied.

Nun komme ich zur Tendenz, die Herr Schulrat Dr. Brandes aus Wolfenbüttel hier berührt hat. Er sagt:

Digitized by Google

wenn ein Jugendschriftsteller eine Dichtung über einen Satz schreibt, wie: „Wenn die Not am größten, ist Gottes Hilfe am nächsten", so ist das doch keine ungehörige Tendenz. Ja, dieser Satz zeigt mir die Kluft zwischen uns. Wir haben uns bis jetzt absolut nicht verständigt. Natürlich ist das nicht eine ungehörige Tendenz, das ist ein sehr schöner Spruch, und ich finde nichts Ungehöriges darin, wenn die Jugend in der Religionsstunde oder wann es sei darauf hingeführt wird. Gegen die Darbietung dieses trostreichen Spruches in trüber Zeit aber richtet sich unsere Bewegung nicht, sondern sie richtet sich dagegen, daß dieser Spruch verarbeitet wird in Erzählungen. Die Tendenz an sich wird gar nicht bestritten, sondern es wird nur bestritten, daß für die Veranschaulichung dieser Tendenz die Dichtung in Anspruch genommen wird. Es wird dadurch die Dichtung herabgewürdigt, und die Jugend wird auf einen falschen Weg gedrängt: sie will immer aus einer Dichtung etwas lernen, wie es gewisse Leute gibt, die ein Gedicht nicht verstehen, wenn sie nichts daraus lernen können. So ist es bei der Jugend, die immer eine Tendenz, eine praktische Absicht herausfühlen will.

Das Buch von Erckmann-Chatrian behauptet nicht, daß die Preußen Halunken sind, sondern ein französischer Soldat, der die Preußen heranstürmen sieht — die Landwehr, bei Großgörschen ist es — der unter dem Eindruck der Erregung dieser Massen, die ihn vernichten wollen, alle seine Kräfte aus sich herausbringt und bei dieser Gelegenheit sagt: „Die verfluchten Preußen, diese Bestien!" Meine Damen und Herren! Ist das nicht natürlich? Muß das nicht geschehen? Wollen Sie, daß der Franzose, wenn er die Preußen anstürmen sieht, sagt: „Das sind die Träger der deutschen Kultur, das sind die Träger

Digitized by Google

der deutschen Einheit!"? Der Dichter muß die Soldaten so schildern; das ist ein wesentlicher Bestandteil eines Kunstwerkes, das den Krieg darstellt. Wenn aber in dem Buche die Tendenz enthalten wäre, die Preußen schlecht zu machen, und wenn Herr Schulrat Dr. Brandes nachweisen könnte, daß diese Tendenz in dem Buche ist, dann hat er ein Recht, das Buch zu streichen. Das wird er aber nicht nachweisen können. Ich weiß nicht, auf welches Buch er im Gegensatz zu Erckmann-Chatrian anspielt. (Ruf: „Tanera!") Ja, lesen Sie doch Tanera! Da finden Sie das Gegenteil von einem Kunstwerk. Tanera erzählt in „Der Freiwillige des Iltis" die Schicksale eines jungen Franzosen, der aus Afrika kommt, und nun wird Schlag für Schlag, halbe Seite für halbe Seite dem jungen Menschen gezeigt, wie der Deutsche in allen Stücken den verlumpten Franzosen, die einmal zwölf Mann hoch über einen deutschen Matrosen herfallen und das für recht halten, überlegen ist, wie die englische Nation überall unter der deutschen steht usw. Es ist die Absicht des Mannes, in der Jugend, die das Buch liest, die Überzeugung zu wecken: die anderen Nationen stehen Berge tief unter der deutschen Nation, und das, meine Damen und Herren, ist Vergiftung! (Bravo!)

Herr Schulrat Dr. Brandes hat gesagt, die schlimmste Tendenz sei unsererseits, daß wir die Tendenzlosigkeit anstrebten. Ja, meine Damen und Herren, wenn man uns hier einen solchen Vorwurf machen kann, dann kann der Kunsterziehungstag auseinandergehen. Wir sind zusammengekommen in der Absicht, die literarische Genußfähigkeit der deutschen Jugend zu heben und Wege zu finden, daß wir die Masse abwendig machen von der Schund- und Unterhaltungsliteratur und zu den großen Meistern führen, die über dieser Stadt schweben. Wenn uns nun

Digitized by Google

aus dieser Absicht der Vorwurf gemacht wird, als wäre das die schlimmste Tendenz, so ist das ein Standpunkt, der mit dem unsrigen absolut nicht zu vereinigen ist. Da ist eine Kluft zwischen uns vorhanden, die erst ausgefüllt werden muß, ehe wir uns die Hände reichen können.

Vorsitzender: Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Es haben sich noch zwei Herren gemeldet, aber das Schlußwort ist erteilt, und ich kann höchstens zur Geschäftsordnung oder zu faktischer Berichtigung noch das Wort ergreifen lassen.

Zur faktischen Berichtigung hat das Wort Herr Schulrat Dr. Brandes.

Gymnasialdirektor Schulrat Professor Dr. **Wilhelm Brandes,** Wolfenbüttel:

Die Worte, die ich aus Erckmann-Chatrian zitiert habe, fallen durchaus nicht bloß in der Kampfeshitze; der Konskribierte gebraucht sie in seiner Erzählung der Ereignisse und reflektiert lang und breit über den Abfall der Sachsen und Bayern. Er ist da das Organ des Dichters, der Dichter selbst brandmarkt die Sachsen und Bayern als ehrlose und niederträchtige Verräter. (Ruf: Vorlesen!) Ich habe den Erckmann-Chatrian nicht hier, sondern mir die Stellen nur ausgezogen.*)

Zweitens: das andere Buch, das ich im Auge hatte, ist nicht das von Tanera, sondern eins, das vier Erzählungen aus den Franzosenzeiten enthält, das sonst zum

*) Reclamsche Ausgabe Seite 126, 133, 211, 212, 213, 214. [Zusatz bei der Korrektur.]

Digitized by Google

Teil gelobt, aber als bedenklich bezeichnet wird, weil jene sogen. Beschimpfung der Franzosen darin vorkommt; schließlich wird es abgelehnt.*) Ich habe die beiden Bücher nur herausgehoben, um zu konstatieren, daß unsere Jugend sich Beleidigungen und Beschimpfungen der deutschen Nation gefallen lassen soll, daß aber eine angebliche Beleidigung der französischen alsbald genügt, um das Buch der Kritik unserer Ausschüsse bedenklich erscheinen zu lassen.

Drittens ist es mir natürlich nicht eingefallen, zu behaupten, Tendenzlosigkeit sei die schlimmste Tendenz, und vom Kunstwerke Tendenz zu verlangen; ich bitte mich doch nicht so mißzuverstehen! Aber die Ausschließung bestimmter Tendenzen von den Jugendschriften und der Geist, der dahintersteht, das ist meines Erachtens das Gefährliche. Was ich damit meine, ist übrigens wohl deutlich genug zum Ausdruck gekommen!

Direktor Professor Dr. **J. Wychgram**, Berlin:

Eine persönliche Bemerkung gegenüber einer Äußerung. Die Kritiken über Karl May, die Herr Wolgast erwähnt hat und die in der „Frankfurter Zeitung" und in der „Kölnischen Volkszeitung" gestanden haben, sind mir gänzlich unbekannt. Ich bin an Karl May herangegangen mit der ganz naiven Freude eines Menschen, der sich einmal Geschichten erzählen lassen will, etwa wie ein alter Grieche sich von Odysseus hat erzählen lassen. Ich kann aber, wenn einmal mit Rezensionen argumentiert werden soll, mitteilen — es hat mir eben

*) Es ist Albert Kleinschmidts Buch „Welscher Frevel, deutscher Zorn". Vgl. Zur Jugendschriftenfrage S. 89. [Zusatz bei der Korrektur.]

Digitized by Google

mein Nachbar, Herr Schulrat Müller aus Leipzig, gesagt —, daß in der „Evangelisch-lutherischen Kirchenzeitung" ein Aufsatz gestanden hat mit einer Kritik, die Karl May sehr rühmt. Im übrigen möchte ich trotz allem den Mitgliedern des Kunsterziehungstages Karl May als eine sehr angenehme und vergnügliche Lektüre empfehlen. (Heiterkeit.)

Digitized by Google

Schülervorstellungen.

Berichterstatter:
Dr. **Raphael Löwenfeld,** Direktor des Schillertheaters, Berlin.

Nach der vierstündigen anstrengenden Arbeit, die wir alle heute schon zu leisten hatten, bitte ich Sie, mir freundlichst zur Erholung auf ein Viertelstündchen ins Theater zu folgen. Ich kann Sie aber nicht in die geweihten Räume des Weimarer Theaters führen, ich kann Sie nur in das bescheidenere Schillertheater einladen, das noch keine Tradition, noch keine Weihe hat.

Versetzen Sie sich mit mir zwei Jahre zurück in den November des Jahres 1901! Wir feiern den Geburtstag Schillers. Auf dem Vorplatze des Theaters sammeln sich 1200 Schüler, Knaben und Mädchen, Zöglinge der Berliner Volksschule. Sie kommen, um die Aufführung des „Wilhelm Tell" zu hören. Begleitet von Lehrern und Lehrerinnen, ziehen sie in das Haus ein und sitzen, wie Sie denken können, mit gespanntester Erwartung vor dem Vorhange.

Der Vorhang hebt sich. Die Schweiz liegt vor den Blicken der Schüler, so reich ausgestattet dekorativ, als es unser Theater bieten kann, für die Kinder eine Wunder-, eine Zauberwelt. Und das ist auch in den Augen der Kinder zu lesen, das kann man aus der angespannten Aufmerksamkeit sehen, das kann man aus dem unvergleichlichen Beifalle erschließen, den sie unserer künstlerischen Darbietung zollen.

Digitized by Google

Nie hat ein darstellender Künstler einen solchen Beifall gehabt, nie auch so freudig empfunden den Widerhall, den er durch die Worte des Dichters geweckt.

Dieser Besuch durch die Volksschüler Berlins war das Ergebnis einer mehrjährigen Arbeit.

Ich will Ihnen kurz — denn ich muß noch kürzer sein als meine Vorredner; ich nehme Ihre letzte Geduld in Anspruch — berichten, was auf diesem Gebiete geschehen ist. Und wieder muß hier den Hamburger Lehrern Anerkennung werden. Sie haben auf diesem Gebiete Ausgezeichnetes geleistet, und wenn wir, wie ich mir zu sagen erlaube, jetzt im Berliner Schillertheater mehr leisten, so ist das zum Teil erreicht worden durch das, was sie getan und was sie so klug waren zu veröffentlichen. Mit Hilfe dieser Veröffentlichung ist es mir möglich geworden, einem Lieblingsgedanken unserer Leitung Anhänger und Förderer im Magistrat der Stadt Berlin und der Stadt Charlottenburg zu finden. Die Hamburger Lehrer haben vor einigen Jahren, ich glaube, im Jahre 1897, zum ersten Male den Versuch gemacht, Volksschüler in ganzen Gruppen ins Theater zu führen. Sie haben sich mit dem Direktor des Stadttheaters in Verbindung gesetzt und den Besuch auf die Basis der Freiwilligkeit gestellt. Jedes Kind zahlte 25 Pfennig. Man führte den Kindern dramatische Meisterwerke, Schillers „Wilhelm Tell" und ähnliche auf und wir werden noch davon zu sprechen haben, was wohl den Spielplan solcher Vorstellung zu bilden hat.

Schon vor den Hamburger Lehrern hatte das Berliner Schillertheater, das im September 1894 als gemeinnütziges Institut begründet worden ist, einige Vorstellungen für Volksschüler veranstaltet. Wir haben das teils in der Form getan, daß wir Eintrittskarten ohne

Digitized by Google

Entgelt zur Verfügung stellten und es den behördlichen Organen überließen, sie nach ihrem Ermessen zu verteilen; teils auch, indem wir Zöglinge einzelner Schulen, Waisenhäuser usw. einluden, nachdem einige unserer Freunde (Aktionäre) die Zinsen ihrer Einlagen für Schülervorstellungen zur Verfügung gestellt hatten. In späteren Jahren haben wir, im Anschluß an das Hamburger Beispiel, im Verein mit der Jugendschriftenvereinigung des Berliner Lehrervereins regelmäßige Volksschülervorstellungen eingeführt. Die Schüler zahlten 25 Pfennig für ihren Sitz. Es waren 1200 Kinder im Theater, unter Führung ihrer Lehrer und Lehrerinnen, und da die Zahlungen der Kinder die Kosten der Vorstellungen nicht decken konnten, mußten wir wieder die Hilfe unserer Freunde in Anspruch nehmen.

Die Berichte der Lehrer und Schüler über diese Vorstellungen, sowohl in Hamburg wie in Berlin, waren einhellig so anregend, so ermunternd zum Weitergehen auf diesem Gebiet, daß ein Zweifel über den Erfolg des Versuchs gar nicht bestehen konnte. Der Versuch war außerordentlich gelungen. Er zeigte aber auch gleich, wo die Hauptschwierigkeit liegt. Nicht alle Kinder besaßen die 25 Pfennig, und die Hamburger Lehrer hatten schon Mühe, um niemand vom Theaterbesuche zurückzuhalten, kleine Summen von guten Freunden zu erbitten. Glücklicherweise fand sich für sie ein Mäcen. Er gab eine größere Summe her, und nun war es schon möglich, diese Vorstellungen reicher auszugestalten.

Ich habe in Berlin Jahre lang an die Türen des Magistrats gepocht. Ich wollte das Hamburger Beispiel nicht einfach nachahmen, weil es mir eben in Bezug auf die Frage der Geldmittel unvollkommen erschien. Wenn ich — so deduzierte ich — einen allgemeinen Zwang

Digitized by Google

habe, wenn ich also die Kinder aller Eltern, auch der gänzlich unbemittelten, zwinge, in die Schule zu gehen, so muß ich auf der anderen Seite diesem Zwange eine Leistung entgegenstellen, und so, wie ich fordere, daß dem Schüler aller Schulbehelf zur Verfügung gestellt werde in der Schule, die unter einem Zwangsgesetze steht, so forderte ich auch vom Magistrat zu Berlin die Unterstützung der Schullektüre durch die Vorführung des gelesenen Dramas für die Schüler. Es währte einige Jahre, bis das durchgeführt war. Denn man hatte nicht recht den Mut, eine solche Forderung vor die Stadtverordneten zu bringen. Da gibt es Parteien und Tendenzen, und es wäre vielleicht mit einer Stimme etwas abgelehnt worden, wofür die führenden Männer im Magistrat entschiedene Sympathie hatten. Zufällig fand sich eine große Stiftung ein, die bis dahin noch nicht existierte. An die Hergabe des Geldes war die Bedingung geknüpft, das Geld solle zu einem gemeinnützigen und künstlerischen Zwecke gebraucht werden. Ich nahm die schnellste Droschke von Berlin und eilte zum Oberbürgermeister. „Hier", sagte ich, „Herr Oberbürgermeister, ist das Geld, das wir brauchen. Künstlerisch und gemeinnützig, ich glaube, das ist anwendbar auf das, was Sie so freundlich seit drei, vier Jahren an Ihr Herz gelegt haben." So kam das Unternehmen zu Stande. Wir bekamen die Zinsen von 100 000 Mark. Sie betrugen 4200 Mark, ich weiß nicht, durch welche geschickte Spekulation. Für diese 4200 Mark bin ich in der glücklichen Lage, zehn Vorstellungen zu geben für 12 000 bis 13 000 Schulkinder. 12 000 bis 13 000 Schulkinder, d. h. alle Zöglinge der Oberklasse der Volksschulen. Wir stehen vorläufig bei der Ansicht, nur die Oberklasse ins Theater zu führen.

Digitized by Google

Denn wen man ins Theater führt, das wird wohl immer eine Frage der geistigen Reife sein. Bei uns ist es auch noch eine der räumlichen Überfüllung. 12 000 bis 13 000 Schüler, mehr könnten wir kaum unterbringen im Jahre. Ich glaube auch, es werden alle, die als Lehrer und als Volkserzieher mit der Sache in Berührung kommen, der Ansicht sein, daß wir zunächst nur die Oberstufe der Volksschule ins Theater führen; daß wir sie aber hineinführen, das, denke ich, wird den Damen und Herren, die hier dem Kunsterziehungstage beiwohnen, etwas ganz Selbstverständliches sein.

Ich habe die Schilderung des Theaterbesuches leider sehr flüchtig geben müssen wegen der vorgerückten Stunde. Aber was ließe sich nicht alles an diese Schilderung anknüpfen, welche Betrachtungen, welche Schlüsse, welche Fülle von Beobachtungen, die hier gemacht worden sind?

Sie sprechen von einer Erlebensstunde. Ja, hier ist sie ja! Ein Kind, an dem die Handlung des „Wilhelm Tell" vorüberzieht, das sich an Licht und Farbe einer Theaterdekoration ergötzen kann, und dem der handelnde Mensch gesteigertes Leben vorführt, ein solches Kind hat eine Erlebensstunde, in der tausend Kräfte wachgerufen werden, künstlerisches Empfinden, Steigerung der Phantasie, der Beobachtung und was immer wir auf dem Wege der Kunsterziehung zu erreichen wünschen. Ja, ich meine noch mehr: wir kommen über die Mittel der Kunsterziehung hinaus zu ihrem letzten Ziele, zu dem Genusse des Kunstwerkes. Genießt das Kind auch nicht mit vollem Verständnis, so doch jedenfalls mit genügendem, auf daß der Genuß ein Lebensereignis von dauerndem Eindrucke werde. Wir kommen zu Wichtigerem, zur Lebensfreude, die wir dem Kinde erwecken. Das

Digitized by Google

Kind der Volksschule wohnt nicht im Palast. Es kommt in schönere Räume; denn wenn wir armen Theaterdirektoren auch über unsere schlechten Theaterräume klagen, für das Kind bleibt der hohe ausgeschmückte Raum mit den Wandelgängen, die Bühne mit ihren Erscheinungen doch ein schöner Raum, in dem es sich wohlfühlt.

Es fragt sich nun: wie kann man diesen Theaterbesuch zu einer stehenden Einrichtung machen? Wenn Sie mit mir der Ansicht sind, daß der Besuch der Theater durch die Volksschüler ein außerordentlich guter Anschauungsunterricht ist, ein Anschauungsunterricht, der geradezu alle künstlerischen Fähigkeiten des Kindes wachzurufen im Stande ist, wenn er das vermeidet, was bei der Lektüre des Dramas allein nicht wohl ganz vermieden werden kann, die Zerstückelung des Dramas, die Verteilung auf mehrere Monate hinaus, — sollte er nicht Gemeingut aller Städte werden? Und ist das denn gar so schwer? Ist es nötig, auf den Mäcen zu warten? Es ist auch in Berlin nicht nötig gewesen. Es ist auch anderwärts nicht nötig, um so weniger, als die Zahl der Schüler viel geringer sein wird, die aufzuwendenden Mittel daher auch ohne Zweifel viel geringer sein werden.

Die Nachbarstadt Berlins, Charlottenburg, hat die Frage mit einem Schlage gelöst. Sie legte den Preis zu Grunde, den die Stadt Berlin an das Schiller-Theater zahlt, 420 Mark für die Vorstellung, gleichviel, welche, und beschloß, da die Zahl der Schüler etwa 2400 betrug, also zwei volle Häuser unseres alten Theaters, eine Bewilligung von 840 Mark. Die Stadt Charlottenburg hat somit den Schritt weiter hinaus gemacht über das, was Berlin geleistet hat. Denn es könnten ja morgen die Kuratoren dieser Stiftung

Digitized by Google

uns die Mittel der Stiftung für unsern besonderen Zweck versagen, weil sie einen vermeintlich oder wirklich höheren Zweck im Auge haben. Die Stadt Charlottenburg hat die Absicht, jedes Jahr in den Etat diese verhältnismäßig kleine Summe einzustellen, um die Schülervorstellungen zu einer dauernden Einrichtung zu machen.

Ich bin leider genötigt, wegen der vorgerückten Stunde an Fragen vorüberzugehen, die ich unbedingt an dieser Stelle hätte berühren müssen und die einer großen und ausführlichen Betrachtung bedürfen — vielleicht kommen wir einmal auf dem nächsten Kunsterziehungstage auf diese Fragen zurück: 1. Theaterspielen durch Schüler höherer und niederer Schulen — das wäre eine Frage —, 2. der Theaterbesuch durch Kinder höherer Schulen und durch Kinder der bemittelteren Klassen. Meinem Herzen stehen freilich die Kinder der weniger Begüterten näher, und so kommt für mich in erster Linie in Frage der Besuch des Theaters durch Volksschüler, durch die Kinder der Klasse, die an Lebensfreuden soviel weniger hat als die Bevorrechtigten.

Ich glaube, es wird nicht schwer sein, bei den anderen Städten auch anzuklopfen, um dasselbe Resultat zu erzielen.

Einige Fragen aber, die auf diesem Wege liegen, können, so spät es ist, nicht ganz übergangen werden; zunächst die Frage: wie viele Vorstellungen sollen wir geben? eine Frage, die von sehr verschiedenen Gesichtspunkten aus beantwortet werden kann. Wir stehen auf dem Standpunkte, eine zu geben im Anschlusse an die Klassenlektüre. Die andere Frage ist: soll das Kind erst die Vorstellung sehen und dann das Stück lesen, oder soll es erst das Stück lesen und es gewissermaßen schulmäßig in sich aufnehmen und dann erst ins Theater geführt werden?

Digitized by Google

Das ist eine Frage des Temperaments oder, um ehrlich zu sein, eine Frage der mehr pädagogischen oder mehr künstlerischen Anschauung. Ich möchte meinen, das Kind sollte unvorbereitet ins Theater kommen. (Sehr richtig!) Es soll das Theaterstück auf sich wirken lassen; das wird den Anreiz geben zur Lektüre des Stückes. Wenn nun der Lehrer an die Lektüre herantritt, so wird das Kind die Vorgänge vor sich sehen, es wird schauen lernen, es wird den Tell als einen lebenden Menschen sehen, wird ihm geistesverwandt sein. Es werden die großen Empfindungen, die „Wilhelm Tell" auszulösen im Stande ist, in ihm lebendiger sein, als wenn sie bloß durch den Mund des Lehrers auf das Kind übergehen und auf sein Gemüt wirken können. Andere werden anderer Meinung sein. Ich würde keinen wesentlichen Verlust in dem einen oder anderen sehen. Es kommt weniger darauf an, wie es gemacht wird, es kommt darauf an, daß es gemacht werde. Wir müssen es erreichen, und ich meine, es ist viel leichter, als es erscheint.

Versetzen Sie sich doch in diese schöne Stadt, in der wir heute unseren Kunsterziehungstag haben. Ich glaube, wenn wir die Volksschüler der Oberklassen von Weimar zählten, sie würden an 1200 nicht heranreichen. Es wäre ganz gleich, ob sie einmal oder zweimal den Raum füllen, und sollten die Mittel nicht von der Intendantur aus bewilligt werden, d. h. sollte das Theater nicht geneigt sein, einfach auf Bitten der Lehrer die Volksschüler ins Theater führen zu lassen, so, denke ich, wird der Magistrat, geleitet durch den Herrn, der uns hier so freundlich begrüßt hat (Heiterkeit), es nicht ablehnen können, die kleine Summe zu bewilligen. Ja, meine Damen und Herren, Begrüßungen brauchen wir ja nicht. Wir brauchen keine Höflichkeits-

Digitized by Google

formeln. Wir brauchen für den Zweck nur die Tat, und ich denke, Herr Oberbürgermeister Pabst wird hier in diesem Falle unseren Wünschen nachkommen.

Schwer ist die Frage des Spielplans: Was spielt man den Kindern? schwer und leicht zugleich. Denn ich würde die Frage zunächst damit beantworten: man spielt eben das, d. h. der Theaterleiter gibt im Einverständnis mit den Lehrern, der Schuldeputation, den Schulräten, mit den Personen, die sich für den Gegenstand interessieren, das, was jeweilig in der Schule gelesen wird. Hier aber kommen wir an einen Gegenstand, den zu berühren mir förmlich schmerzlich wird nach dem Ausspruche, den Herr Professor Dr. Lehmann getan hat. Herr Professor Dr. Lehmann sagt: wenn mich die Mädchen bitten, Kleist mit ihnen zu lesen, sie wollen lieber Kleist als Grillparzer, soll ich ihnen darum Käthchen geben? Herr Professor Dr. Lehmann antwortet: Nein! Ich gebe ihnen Kleist nicht. Ich würde genau das Gegenteil sagen: wenn sie dafür Neigung haben, gebe ich es ihnen. Denn die Wahl, die gestellt wird, liegt doch nicht so, daß hier ein Kunstwerk und dort eine Barbarei vorliegt; sie liegt nicht so, daß hier etwas für das Kind Verständliches und dort etwas für das Kind Unverständliches vorliegt. Nehmen wir an, die Kunstwerke, um die es sich hier handelt, seien gleichwertig; wir dürfen das, denn hier kommt es nicht auf die feinste literarische Schätzung an; es handelt sich um Dichter, die wir als gleichwertig verehren. Nun will das Kind aus Neigung Kleist lesen — und ich kann mir das, bei einem Mädchen besonders, denken, daß ihm das Käthchen in gewissen Jahren näher steht als die ihm nicht so nahe gebrachten Gestalten Grillparzers. Ich selbst habe eine größere Neigung für Grillparzer; aber

Digitized by Google

ich würde sie als Volkserzieher zurückstellen gegenüber der unzweifelhaft richtigen Annahme, daß, was jemand mit Appetit ißt, ihm besser dient, als das, was er von vornherein ablehnt. Und darüber, meine Damen und Herren, darüber müssen wir klar sein. Hier tut sich eine ungeheuere Kluft auf zwischen denen, die an die Frage der Kunsterziehung herantreten immer noch auf den Geleisen der Pädagogik — ich sage nicht: der alten Pädagogik, ich meine nur: durch den Beruf gewohnt, zu erziehen —, und der Auffassung derjenigen, die rein vom Künstlerischen ausgehen und an das im Kinde schlummernde Gefühl für künstlerische Wirkung appellieren. Wenn ich nun ein Kind vor mir habe, das das eine so gern mag wie das andere, dann werde ich wählen. Wenn ich aber vor einem Kinde stehe, welches das eine wählt, warum soll ich es ihm vorenthalten? Meines Erachtens wird in meinem Falle der Erfolg größer sein, und auf den Erfolg kommt es ja hier an, nicht auf den öffentlichen Erfolg, der für uns Reklame macht, sondern auf den innerlichen, wesentlichen, auf den Einfluß auf Herz und Gemüt des Kindes.

Es wird also das Stück, das wir den Kindern vorspielen, von den Schulbehörden bestimmt im Zusammenhange mit der Schullektüre. Ich glaube, Irrtümer werden da nicht leicht gemacht werden. Die Zahl der Werke, die gewissermaßen kanonisch geheiligt sind, ist ja nicht so sehr groß, und die Ansichten darüber gehen nicht auseinander. Die Fragen der Tendenz scheiden hier glücklicherweise von selbst aus. Schiller hat seine Tendenz, Goethe hat seine Tendenz, und gegen diese wird sich wohl kein Vertreter des Kunsterziehungstages ablehnend verhalten. (Heiterkeit). Wenn ich „Tendenz" sage, so bin ich in diesem Sinne wohl auch etwas zu eng. Es

Digitized by Google

handelt sich bei diesen Führern unserer Nation um mehr als Tendenz; es handelt sich um eine große Weltanschauung, und diese den Kindern zu übermitteln, das liegt gewiß ganz und gar auf unserem Wege.

Gestatten Sie, daß ich trotz der späten Stunde ein Wort hier einfüge, obwohl es nicht ganz mit dem, was in dem Grenzgebiete der Schülervorstellungen liegt, zusammenhängt. Wir haben nun seit neun Jahren etwas eingeführt für die Erwachsenen, am Sonntag Abend. Wir rechnen da hauptsächlich auf Mädchen, die in Berliner Geschäften tätig sind, also auf noch nicht ganz erwachsene, doch aber der Schule entwachsene und die Woche hindurch schwer arbeitende Menschenkinder. Wir bieten ihnen einen sogenannten Dichterabend, um mit einem Worte zu sagen, was ich ausführlicher hätte beleuchten müssen. Ich will Ihnen einen Chamissoabend vorführen, wie er jetzt bei uns und, ich kann mit Stolz sagen, in ganz Deutschland und wiederum auch in Hamburg mit großem Erfolge und mit herzlicher Dankbarkeit von Seiten der Kinder und Erwachsenen der weniger begüterten Klasse entgegengenommen wird. Es wird ein ganz kurzer Vortrag über Chamisso gehalten. Er soll nicht das literarische Bild des Menschen vorführen; denn wir setzen nicht voraus, daß Kenntnisse vorhanden sind; er soll nur dem in der Tretmühle des Lebens Untergehenden eine Persönlichkeit vorführen, bald groß wie Goethe, bald liebenswürdig wie Chamisso. Es wird nur wenig gesprochen. Es soll angeregt werden zu Liebe, Verehrung, Bewunderung. Es soll die banausische Masse eine Persönlichkeit kennen lernen die über das Durchschnittsmaß hervorragt. Nun werden Gedichte vorgetragen, dann folgt Gesang, die Vertonung Chamissoscher Gedichte, dann folgen im vierten Teile heitere Dichtungen von Chamisso.

Digitized by Google

Ein solcher Abend macht es möglich, den bisher gänzlich bei Seite Stehenden die Persönlichkeit, wenn auch nicht in ihrer ganzen Erscheinung, so doch im Profil sichtbar zu machen. Sollte es denn nicht möglich sein, etwas Ähnliches in den Unterricht einzuführen? Hier war immer die Rede davon, daß zu viel doziert wird, daß sehr viel zerteilt und zerlegt wird. Ich kann es mir sehr wohl vorstellen und knüpfe vielleicht nur an ein Gegebenes an, nachdem Herr Direktor Dr. Weniger von Weimar uns gezeigt hat, wie er den Schüler in das Goethesche Gedicht einführt. Warum sollte nicht alle zwei Wochen in der Schulzeit oder neben der Schulzeit ein solcher Dichterabend als ergänzendes Vergnügen den Kindern gegeben werden? Der Literaturlehrer ist der gegebene einleitende Vortragende. Wünscht er selbst zu lesen und fühlt er die Fähigkeit dazu, warum sollte er es nicht tun? Noch schöner würde es aber sein — und wir werden die hier gestellten Forderungen praktisch zu Einem verbinden —, wenn wir drei oder vier Schüler oder Schülerinnen sich vorbereiten lassen auf eine Auswahl von Stücken und die vortragen lassen. Gesang ist ja aus der Schule selbst zu leisten, und so ist das geschehen, was wiederholt auf diesem Kunsterziehungstage angeregt wurde, die Verbindung der gesprochenen mit der gesungenen Lyrik. Eigentlich ist doch erst das Lyrik im vollen Sinne. „Abend" heißt dieser Dichterabend natürlich deshalb, weil wir ihn Sonntag Abend veranstalten. Es könnte ebenso gut eine Dichterstunde sein, und man könnte im Jahre, wenn man das fünfzehnmal wiederholt, dahin kommen, fünfzehn Dichterpersönlichkeiten Deutschlands in vergnüglicher Arbeit oder arbeitsvollem Vergnügen den Kindern als Ergänzung des Unterrichts vorzuführen. Wenn wir unsere erste Forderung durch

Digitized by Google

unermüdliche Einwirkung auf die Magistrate der deutschen Städte allmählich durchführen, wenn wir ein solches Element wie diese Dichterstunden als ergänzenden Unterricht einführen, dann, glaube ich, haben wir ebensowohl der Kunst, wie der Kunsterziehung gedient. (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Ich frage Sie, ob sich jemand noch zum Worte meldet. — Da dies nicht der Fall ist, möchte ich Ihnen für die selten beobachtete Ausdauer, mit der Sie den fünfstündigen Verhandlungen beigewohnt haben, danken. Ich glaube, daß diese Ausdauer auch ein Zeichen für die Güte der eben abgelaufenen Verhandlungen ist, die uns vom ersten bis zum letzten Augenblick gefesselt und uns in die Spannkraft versetzt haben, bis zu dieser Minute mit warmem Interesse auch noch den Ausführungen des letzten Redners zu folgen. Ich danke allen Rednern des vergangenen und des heutigen Tages. Sie haben zweifellos eine zahlreiche Menge von Anregungen in unser aller Herzen geworfen, und wenn die Meinungen heute auch nicht geklärt sind, so tut das gar nichts. Ehrlich und offen miteinander zu kämpfen, ist immer ein guter Weg und eine gute Art des Kampfes und ist auch immer erfolgreich, auch wenn der Erfolg nicht sofort in greifbaren Thesen sichtbar wird. Wenn diese Kämpfe auch weiter, aber in dem gleichen sachlichen Geiste fortgeführt werden, dann werden wir sicher zu einem erfreulichen Ziele kommen, und damit schließe ich die heutigen Verhandlungen.

Schluß der Verhandlungen des zweiten Tages.
(1 Uhr 45 Min.)

Digitized by Google

Öffentliche Vorträge.

Dritter Tag

Sonntag, den 11. Oktober 1903.

In Anwesenheit Ihrer Königlichen Hoheit der Frau
Erbgroßherzogin
Pauline von Sachsen-Weimar.

Digitized by Google

Eröffnung der Sitzung.

Vorsitzender
Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner**, München eröffnet die Sitzung um $11^1/_2$ Uhr vormittags:

Königliche Hoheit! Hochansehnliche Versammlung! Ich eröffne hiermit die dritte Sitzung unserer Verhandlungen. Gestatten Euere Königliche Hoheit, daß ich zunächst unseren ehrfurchtsvollsten Dank und unseren ehrerbietigsten Gruß zum Ausdruck bringe für das gütige Erscheinen. Jeder gebildete Deutsche hegt ein dankbares Herz gegen das alte Haus Wettin, in dem einst so viel Geist und Schönheit Raum fand, daß wir Deutschen, möge unserer Nation ein Leben beschieden sein, so lange es möglich ist, niemals die Zinsen aufzehren können von dem Kapital, das hier zu Weimar gesammelt wurde. Ich begrüße auch Sie, meine Damen und Herren, aus der Stadt Weimar, aus der Stadt, deren Gastfreundschaft wir drei Tage lang genossen haben, und ich bitte Sie, heute unser Gastgeschenk gütigst entgegennehmen zu wollen.

Indem ich diese Bitte ausspreche, eröffne ich die heutigen Verhandlungen und ersuche nunmehr Herrn Professor Dr. Alfred Lichtwark, das Wort zu seinem Vortrage: „Die Einheit der künstlerischen Erziehung" zu ergreifen.

Digitized by Google

Die Einheit der künstlerischen Erziehung

Vortrag von Professor Dr. **Alfred Lichtwark**

Königliche Hoheit! Meine Damen und Herren! Es ist ein Verhängnis, daß alle dauernden Einrichtungen, die das Menschengeschlecht in den Dienst des Lebens stellt, die Neigung haben, im Laufe der Zeit sich selber Zweck zu werden. Wozu sie ursprünglich bestimmt waren, gerät in Vergessenheit, denn die Menschen, in deren Hände die Ausübung gelegt war, wachsen zu einem Stande zusammen, der sich absondert, im Gefühl eigenen Rechts sich dem Volke gegenüberstellt und sich endlich, wenn seine Macht herangewachsen ist, aus Helfern in Herren verwandelt. Alles, was an der Kirche und am Staat immer wieder verbesserungsbedürftig erscheint, wächst im letzten Grunde aus dieser Wurzel.

Auch die Schule ist dem lastenden Gesetz unterworfen. Freilich nicht in der Theorie, die mit dem Spruche: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben" als mit uralter Selbsterkenntnis prunkt, wohl aber in der Praxis, die sich so leicht bereit zeigt, es umgekehrt zu halten. Die Schule ist in ihrer heutigen Gestalt nur noch nicht alt genug, sonst hätte sie noch viel gründlicher vergessen, wozu sie da ist.

Im Gedächtnis des heute wirkenden Männergeschlechts — die Frauen sind wohl im Ganzen besser daran — steht das Bild der Schule mit hartem Medusenantlitz.

Digitized by Google

Wer von ihr spricht, dem fliegt kein Lächeln der Erinnerung an eine gütige Mutter über die Züge, er schaudert zusammen wie vor einer Nachtmahr, die ihn gequält hat. Wenn ein Schuljunge in Deutschland rote Wangen und fröhliche Augen hat, die seinem Alter zukommen, sieht man ihn verwundert an und fragt nach Gründen, weil es nicht natürlich erscheint.

Aber dabei begnügt man sich mit Verwünschungen und Klagen. Wer legt ernstlich Hand an, daß die heutige Jugend und die kommenden Geschlechter es besser haben und wieder erfahren, was Glück und Freiheit bedeuten? Wo sonst Mißstände fühlbar werden, treten tatkräftige Männer und Frauen zusammen, um zu steuern und zu bessern. Wir haben Tierschutzvereine bis in die Dörfer, aber wer hat von einem Elternverein für Schulreform gehört? Die Schule überläßt man den reglementierenden Behörden und den Lehrern, als ob das Schicksal der Jugend niemand sonst etwas anginge. Was eine verständige und gutwillige Mitarbeit der Laien zu bieten hätte, ist der Schule bisher noch nicht zu Gute gekommen.

Die Behörden arbeiten für sich. Die Lehrer stehen allein und oft im Gegensatz zu den Behörden. Die Eltern haben weder mit den Lehrern noch mit den Behörden Fühlung. Wo Einheit und Einmütigkeit herrschen sollten, starrt Zerklüftung. Sogar der Lehrerstand an sich zerfällt in Gruppen, die sich nicht mehr verstehen und deshalb wohl gar befehden. Ich denke nicht an den Gegensatz der höheren Lehrer und der Volksschullehrer, die sich durch den Abstand einer Welt geschieden fühlen, und denen es so schwer fällt, sich gegenseitig gelten zu lassen. Unter den höheren Lehrern verstehen sich kaum noch die Vertreter der klassischen und die der

Digitized by Google

neueren Sprachen; von dem Verhältnis der Philologen zu den Naturwissenschaftlern gar nicht zu reden. Wer wüßte nicht aus eigener Erinnerung bittere oder ergötzliche Dinge von den Äußerungen dieser inneren Feindseligkeit zu berichten. Es ist denn auch kein Wunder, daß diese Zerklüftung im Unterricht selbst wieder erscheint. Jedes Fach ist wie mit einer hohen Mauer umgeben, hinter der es behandelt wird, als wäre es allein auf der Welt. Es wird unterrichtet, als wären die Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände da, oder als ob der menschliche Geist von Natur in Fächer geteilt wäre, die den einzelnen Wissenschaften entsprächen.

Das Höhere ist nicht die Wissenschaft, nicht das Fach, nicht der Lehrstoff, sondern die Seele.

Wenn wir uns gegen gewisse Übelstände im Schulwesen wenden, so werden wir nicht einen Augenblick verkennen, was die Schule, noch was die deutsche Lehrerschaft des neunzehnten Jahrhunderts Positives geleistet hat, und wir sind weit davon entfernt, für Zustände, die im letzten Grunde mit Fehlern unseres Nationalcharakters zusammenhängen, Schuldige zu suchen. Daß wir in unsern Absichten eins sind mit der deutschen Lehrerschaft, das hat die Aussprache dieser Tage wiederum klargestellt. Das Schärfste, was gegen die herrschenden Zustände gesagt wurde, ist aus dem Munde der Lehrer gekommen.

Darin sehen wir gerade das Neue und die innere Notwendigkeit der Kunsterziehungstage, daß sie zum erstenmal Vertreter der Regierungsbehörden, Lehrer und Laien, zu einer Beratung über die tiefsten Probleme der Erziehung vereinigen. Ein solches Forum haben wir nicht gekannt. Lehrer haben unter sich verhandelt, Lehrer und Vertreter der Behörden gemeinsam beraten.

Digitized by Google

Hier aber tritt zum erstenmal als die notwendige Ergänzung das Laienelement hinzu. Noch vor einem Jahrzehnt wäre das wohl undenkbar gewesen, daß Vertreter der Regierung, der Stadtverwaltungen, Hochschullehrer und Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Künstler und Dichter sich zu gemeinsamer Aussprache über Schulfragen vereinigt hätten.

Die Anregung dazu ist nur zufällig von einem der Kreise, dem der Vertreter der bildenden Kunst, ausgegangen. Auf allen Gebieten war nach langer Vorbereitung die Zeit zur gemeinsamen Beratung gekommen, und es bedurfte nur eines Rufs, um die zerstreuten Kräfte um den Mittelpunkt des Kunsterziehungstags zusammenzulocken.

Da sich jede Tagung nur mit einem Ausschnitt beschäftigen kann, erscheint es geboten, immer wieder darauf hinzuweisen, daß wir das Ganze der Schule im Auge haben. Es handelt sich nicht darum, die Schule mit neuen Stoffen zu belasten, wo sie unter der Last des Stoffes schon fast zusammenbricht, sondern ein neues Unterrichtsprinzip zu beraten, das, wie Geheimrat Brandi auf der Dresdner Tagung so überzeugend dargelegt hat, nicht für diesen oder jenen Unterrichtsgegenstand, sondern für die ganze Erziehung gilt.

Der erste Kunsterziehungstag in Dresden 1901 hat die bildende Kunst behandelt. Der zweite ist unserer Muttersprache und unserer Dichtung gewidmet. Der dritte wird sich mit der Musik und der Gymnastik beschäftigen.

Diese Ausdehnung und Einteilung lag von vornherein im Plane. Da aber an einem einzelnen Punkte eingesetzt wurde, ist der Hinweis auf das Ganze hie und da überhört worden, und es darf deshalb nicht Wunder nehmen, daß die Absichten des Kunsterziehungstags

Digitized by Google

gelegentlich verkannt oder mißdeutet wurden. Wer eine Zeitlang an irgend einer Stätte mitgewirkt hat, weiß aus Erfahrung, daß nichts so schwer verstanden wird, wie ganz einfache Gedanken.

Trotz der bündigsten Erklärungen hat schon das Wort Kunsterziehungstag angestoßen. Es ist ja in der Tat keine erschöpfende, unmißdeutbare Bezeichnung, und wir haben uns so lange gesträubt, das Wort zu gebrauchen, bis wir überzeugt waren, daß wir kein besseres fänden. Vielen wäre lieber gewesen, schlankweg Deutscher Erziehungstag zu sagen. Aber das wäre für den Anfang zu umfassend gewesen, und es erschien uns geboten, den Ausgangspunkt auch in der Bezeichnung unserer Tagungen zu betonen.

Von vielen Seiten ist es bemängelt worden, daß wir keine Thesen zur Annahme empfehlen und keine Resolutionen fassen. Trotz aller Vorschläge und Ratschläge sind wir auch diesmal davon nicht abgewichen, und wir glauben gute Gründe zu haben. Was wir anstreben, ist eine ruhige, sachliche Aussprache. Wer eine Ansicht oder Erfahrung mitzuteilen hat, soll sie ungehindert aussprechen, selbst auf die Gefahr hin, daß dem Kunsterziehungstag vorgeworfen wird, er habe es zu keiner Einigung gebracht, die Meinungen ständen einander schroff gegenüber. Wer genau zuhört, wird sich wundern, daß wir uns in den Grundsätzen einig oder doch sehr nahe sind. Resolutionen aber sind ein trügerisches und vielleicht gefährliches Ergebnis. Ihr Zustandekommen hängt von unberechenbaren Zufällen ab, ihre Beratung pflegt kostbare Zeit zu rauben. Und wenn sie gewonnen sind, bringen sie unsichern Gewinn und die sichere Gefahr, daß sie als eine Art Zwang aufgefaßt werden können. Wir wollen weder einen Druck ausüben, noch die Täuschung erwecken, daß wir in allem einig sind.

Digitized by Google

Doch diese Bemängelungen von Namen und Einrichtungen der Kunsterziehungstage treffen nur Äußerlichkeiten, die so oder so ausfallen können, ohne daß die Sache sich ändert. Es gibt aber Einwürfe, die an den Kern rühren, und die wir deshalb sehr ernst nehmen müssen.

Mit den Erinnerungen an die Schulzeit hängen alle die Bedenken zusammen, die sich gegen den Lehrer als den Vermittler künstlerischer Bildung richten. Ruhige, bedeutende und an sich wohlwollende Männer von reifem Verständnis denken mit Beklemmung daran, daß der Schule das letzte Gebiet, an das ihre Hand noch nicht gerührt hatte, das der Kunst, nun ausgeliefert werden solle. Sie werde auch hier alle Keime töten. Habe nicht die schulmäßige Behandlung der Religion, der Religionsunterricht wesentlich mitgewirkt, die religiöse Empfindung und Sehnsucht zu töten und damit ein irreligiöses Geschlecht zu erziehen? Trage nicht die schulmäßige Behandlung unserer Dichter die Hauptschuld, daß unser Volk sich von ihnen abgewandt habe? — Habe die Schule es bisher vermocht, die freudige Liebe zur Muttersprache zu erwecken und zu pflegen, oder sei sie nicht vielmehr mitschuldig an der Gleichgültigkeit, Gefühllosigkeit und Verständnislosigkeit, mit der alle Schichten unseres Volkes das kostbare Gut der Muttersprache behandeln? Sei es nicht auffallend, daß das deutsche Volk seine alten Volkslieder nicht mehr singe, seit sie in der Schule gelernt werden? Und für die weitverbreitete Abneigung gegen körperliche Übungen müsse man den Turnunterricht mit verantwortlich machen. Nun wolle man dem Kinde und damit dem kommenden Geschlecht auf dem gleichen Wege, der es irreligiös und sprachlos gemacht habe, der ihm Dichtung, Volkslied und

Digitized by Google

Gymnastik verekelt habe, auch alle unbefangene Freude an der Kunst rauben.

Zugegeben, daß diese Vorwürfe nicht ohne Grund erhoben werden, folgt denn daraus, daß wir uns in die Unzuträglichkeiten ergeben sollen wie in schlechtes Wetter, über das wir keine Macht haben?

Daß die Mängel zu beseitigen sind, beweist innerhalb der herrschenden Zustände die Wirksamkeit einzelner hervorragender Lehrer. Wer von uns hat nicht die Erinnerung an eine Lehrerpersönlichkeit, deren Macht selbst dem gering begabten ein Fach, wie die Mathematik, lieb machen konnte? Diese begnadeten Lehrer wirken nicht durch methodische Kniffe, sie sind nicht etwa nur besonders geeignete Vehikel für den Unterrichtsstoff, sie schaffen durch ihre lebendige Kraft, mit der sie Kräfte wecken. Nur darin liegt das Geheimnis ihrer Macht. Und in der Beobachtung ihres Wesens und Wirkens lernen wir erkennen, wo in unserm Schulwesen die Fehlerquelle steckt: Die Schule geht vom Stoffe aus und bleibt am Stoffe kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln, dann würde sie noch viel mehr Stoff, als heute, und würde ihn spielend bewältigen. Die Schule zielt, weil sie vom Lehrstoff hypnotisiert wird, auf Richtigkeit ab, ihr Ziel sollte Wertigkeit (Qualität) sein, das ist das Höchste und schließt die mechanische Richtigkeit ein, soweit nicht ebensogut darauf verzichtet werden kann. Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule, wie ich nicht oft genug wiederholen kann, satt gemacht. Sie sollte hungrig machen.

Das ist nicht durch Reglemente und lernbare Methodik zu erreichen. Unterrichten, erziehen ist eine Kunst; der Lehrer sollte eine künstlerische Persönlichkeit sein, und

Digitized by Google

alle Lehrer, denen wir leuchtenden Blickes aus unserer eigenen Kindheit gedenken, sind es gewesen. Zum Lehrerberuf gehört eine besondere Begabung. Wer sie nicht in sich fühlt, sollte die Hand davon lassen, er würde sich und seine Schüler unglücklich machen. Aber die Frage nach der Begabung ist bei der Zulassung zum Lehrerberuf noch nicht üblich, und die Erfahrung lehrt immer wieder, daß ganz oder halb unbewußt die entgegengesetzten Anschauungen herrschen. Ich habe mehr als einmal erlebt, daß, wenn ein als Mensch hervorragender Lehrer in einer Gesellschaft von Männern anderer Berufe Aufsehen erregt hatte, nachher Äußerungen laut wurden, die das allgemeine Vorurteil grell beleuchteten. Wie schade, daß er Lehrer ist, hieß es. Er ist ja viel zu gut dafür. Ja, es ist oft genug vorgekommen, daß aus diesem Gefühl heraus der Versuch gemacht wurde, einen Lehrer, dessen Charakter und Begabung Eindruck gemacht hatten, in einen anderen Beruf zu befördern. Wie ein Schuljunge, der gesund und frisch ist, in Deutschland den Eindruck des Ungehörigen macht, so wirkt ein Lehrer von freiem, heiterm Wesen und überragendem Geist und Charakter als ein Widersinn.

Derartige Beobachtungen und Erfahrungen lassen erraten, wie selten die herrschende Gesellschaft in Deutschland mit dem Lehrerstand in Berührung kommt, welche Vorurteile sie beherrschen und wie wenig sie sich bisher um die Schicksalsfrage der modernen Völker, das Problem der Jugenderziehung in und außer der Schule, gekümmert hat.

Die Einheit der künstlerischen Erziehung, die nicht als ein äußerliches Schmuckstück für Festtage gedacht ist, sondern als eine das Leben gestaltende Entwicklung der künstlerischen Anlagen, liegt zuoberst in der Persönlichkeit

Digitized by Google

des Lehrers. Was er im Schüler ausbilden will, muß zuerst in ihm selbst Leben und Gestalt gewonnen haben. Auf Unterricht kann man sich von Tag zu Tag vorbereiten, auf die Ausübung einer erzieherischen Tätigkeit nicht. Nicht energisch genug können wir betonen, daß bei jeder Art künstlerischer Erziehung der gute Wille, der nicht nach der Befähigung fragt, und auf Grund eilfertiger „Vorbereitung" hastig ans Werk geht, nur Unheil anrichtet.

Alle Schulreform sollte bei der Auswahl und Bildung der Lehrkräfte einsetzen. Nur wenn wir den Lehrer als Künstler auffassen und ihn als Künstler wirken lassen, werden die Übelstände verschwinden, die heute mit Mißtrauen gegen die Schule erfüllen. Nur der Lehrer kann die Schule retten. Dazu gehört aber auch, daß ihm die Stellung bereitet wird, die ihm gebührt. Wer von denen, auf die es ankommt, wird Lehrer werden wollen, wenn er, auch bei hoher Begabung und Leistung, hinter dem ungebildetsten und unfähigsten der Angehörigen einer der herrschenden Klassen, deren zünftlerische Organisation und Macht ihn trägt, zurücktreten muß?

Da wir das Wesentliche vom Lehrer erwarten, geben wir uns nicht der Täuschung hin, daß praktische Ergebnisse von heute auf morgen erreicht werden können. Wir glauben auch nicht, daß es im Einzelnen ohne Mißgriffe und Irrtümer abgehen wird. Aber wir lassen uns dadurch nicht abhalten, Hand anzulegen, wo wir es vermögen.

Wir kommen nicht nur mit der Kritik des Bestehenden, sondern mit ganz bestimmten Vorschlägen.

Im Mittelpunkt des gesamten Erziehungswesens steht für uns die Entwicklung der Kräfte, nicht die Anfüllung mit Lehrstoffen oder die mechanische Erreichung eines Klassenziels.

Digitized by Google

Auf den Gebieten, die von den drei Erziehungstagen behandelt werden, sehen wir Ausgang und Ziel in der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, das heißt der gestaltenden Kräfte. Von allem Anfang an haben wir diese Forderung erhoben, zuerst mit ausdrücklichen Worten in der Broschüre „Versuche und Ergebnisse", die 1899 von der Hamburger Lehrervereinigung herausgegeben wurde.

Die Ausdrucksfähigkeit ist eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes, die es von der ersten Dämmerung des Bewußtseins an besitzt, und die es unbewußt entwickelt, bis es zur Schule kommt. In der Schule ist mit dieser Kraft und Fähigkeit bisher noch kaum gerechnet worden. Sie hat den großen Reichtum, den das Kind als sichern und entwicklungsfähigen Besitz mitbringt, bisher nicht allein ungenutzt gelassen, sondern stets in kurzer Zeit zerstört. Sie behandelt das Kind, als käme es mit dem Eintritt in das Schulzimmer neu auf die Welt. Sie setzt nicht fort, sondern bricht ab und fängt etwas ganz Neues von vorn an. Was dabei zu Grunde geht, hat sie, selbst wenn sie es wollte, im ganzen Verlauf des Schullebens nicht die Macht zu ersetzen. In der ersten Schulzeit sollte sie gar nichts Neues vornehmen und nur bemüht sein, die Entwicklungskeime, die das Kind mitbringt, Wurzel schlagen zu lassen in dem neuen Boden. Geschieht es nicht oder bleibt es wie bisher beim Gegenteil, so wird es nicht gelingen, den Typus des freien, freudigen, aufgeweckten Menschen zu erziehen, über den das Philistertum und Duckmäusertum keine Macht hat.

Das Kind bringt tatsächlich sehr viel mehr mit in die Schule, als der Lehrplan des ersten Schuljahrs zu ahnen scheint. Es hat seine Sprache und vermag sich auszudrücken, daß es den Beobachter in Staunen setzt. Nach

Digitized by Google

dem ersten Schuljahr kommt es nicht mehr vor, daß die Eltern und die Freunde des Hauses seine Worte und Wendungen aufheben und weitertragen. Fähigkeit und Trieb sind erloschen. Wenn das Kind zur Schule kommt, kann es in völliger Unbefangenheit alle seine Vorstellungen nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch den Stift ausdrücken. Sobald es Zeichenunterricht erhält, sind Trieb und Vermögen erstickt. Die Kräfte seines Körpers und seines Willens hat es vor der Schulzeit entwickelt in den Spielen und Tänzen, die seit Urzeiten Erbteil der Menschheit sind. Mit dem Turnunterricht, der diese natürliche Grundlage des Spiels und Tanzes nicht kennt, hört für das Stadtkind der Anschluß an das Erbgut auf, und die lebendigen Kräfte, die in Spiel und Tanz entwickelt waren, schlafen ein und sterben ab: denn jede körperliche Anstrengung erinnert an den Turnunterricht und erweckt Langeweile.

In den Mittelpunkt der Erziehung der künstlerischen Fähigkeiten im engeren, die bildende Kunst umfassenden Sinne stellen wir deshalb den Zeichenunterricht. Wir wollen ihn nicht, wie er bisher vielfach aufgefaßt worden ist, als ein Mittel zur Gewöhnung an Ordnung, Sauberkeit und mechanische Beharrlichkeit, sondern als die Entwicklung der Auffassungs- und Ausdrucksfähigkeit betrachten.

Im Sprachunterricht wollen wir die künstlerischen Triebe, die in der Kindersprache der ersten häuslichen Jahre so liebliche und duftige Blüten treiben, ungeknickt weiter entwickelt sehen. Durch die Nachtfröste der verfrühten Grammatik und einer erbarmungslosen Orthographie pflegen diese ersten Triebe schnell zum Absterben gebracht zu werden. Es ist besser, ungrammatisch und gut, als nach allen Regeln der Grammatik und qualität-

Digitized by Google

los zu sprechen und zu schreiben, und die Orthographie ist ein Götze, dem Hekatomben geopfert werden. Wir wollen nicht vergessen, daß die Freude am schlagenden, poetischen Ausdruck nicht erst ein Geschenk der höchsten Kultur ist, sondern ursprünglich mit im Besitz der Sprache steckt. Durch Orthographie, Grammatik und den Kultus der mechanischen Richtigkeit treibt die Schule uns diese unbefangene Freude aus. Die Mehrzahl behält sie nur auf dem Gebiet des Dialekts. Im Dialekt empfindet auch der durch die Schule Gegangene die Qualität des Ausdrucks und freut sich daran. Wir wollen erstreben, daß die Schule uns nicht mehr hindert, die Schriftsprache so freudig zu behandeln wie bisher den Dialekt.

Auch der schriftliche Ausdruck soll eine natürliche und freudige Äußerung sein, die durch tägliche Übung gepflegt werden muß. Was hat bisher die monatliche Katastrophe oder Familientragödie des Aufsatzes zu Wege gebracht? Erst wenn der schriftliche Ausdruck nicht mehr dazu benutzt wird, zugleich neue Stoffgebiete anzuschneiden, in denen der Schüler nicht zu Hause ist und die er mit seinem eigenen Sprachschatz nicht bemeistern kann, erst wenn das Verlangen erhoben würde, daß die dem Schreibenden genau bekannten Stoffe gut dargestellt werden, wird das Gefühl für Wertigkeit des Ausdrucks, das der Deutsche heute nur noch im Dialekt besitzt, wieder entwickelt. Und darauf kommt alles an, wenn wir für die Dichtkunst empfängliche Seelen erziehen wollen.

In der Gymnastik können uns weder das deutsche noch das englische System genügen. Beiden fehlt von Hause aus das ästhetische Element. Unser Turnen hat die Neigung, in die ödeste, abstrakteste Schulmeisterei zu erstarren, und es gehört fast eine geniale Lehrbegabung

Digitized by Google

dazu, es durch Belebung anziehend zu machen. Sport und Spiel der Engländer sind menschlicher und haben dem Turnen in Deutschland mehr und mehr das Wasser abgegraben, suchen aber in ihrer heutigen Gestalt, ebenfalls auf die Bedürfnisse des rohen neunzehnten Jahrhunderts zugeschnitten, ihr Ziel, wie das Turnen, in der Pflege der Gesundheit, höchstens noch in der der Gewandtheit. Gefahr der Ausartung droht ihm nicht von der Schulmeisterei, die liegt nicht im englischen Blute, sondern von der Übertragung des Drum und Dran der englischen Pferderennen auf die Einrichtungen der Spiele menschlicher Wesen.

Vor den Gefahren und Einseitigkeiten beider Systeme kann uns nur eine neue Gestalt der Gymnastik bewahren, die nicht auf brutale Kraft und höchste Leistungen im Wettkampf, sondern — namentlich auch durch eine Verbindung mit der Musik — auf die Entwicklung des Ausdrucks, vorwiegend auf Schönheit ausgeht. Deshalb gehört in den Mittelpunkt der Gymnastik der Tanz im alten, seit dem Anfang des neunzehnten Jahrhunderts vergessenen Sinne, der auf den freien Gebrauch der erworbenen Kräfte ausgeht.

Der Tanz, nicht als Rundtanz, sondern als Reigen und Vortanz, wird nach uralter Weise, die noch im Kinderleben vor der Schulpflicht lebendig ist, die volle Herrschaft über den Körper zur Entfaltung bringen. Was das heißt, seinen Körper in der Gewalt haben, kann das lebende Geschlecht in Deutschland kaum noch aus der Beobachtung lernen. Wer das Glück hatte, Kaiser Wilhelm I. noch zu Anfang der achtziger Jahre auftreten zu sehen, hat ein Bild männlicher Kraft im Gedächtnis, die durch volle Selbstherrschaft zur Anmut geworden war. Die körperliche Erziehung Kaiser

Digitized by Google

Wilhelm I. gehört noch der Überlieferung des 18. Jahrhunderts an.

Daß auch der Gesang — namentlich in der vergessenen Einheit mit dem Tanz — der unbefangenen Selbstdarstellung dienen kann, erscheint mir nicht zweifelhaft.

Was auf allen diesen Gebieten zu geschehen hat, läßt sich vorläufig im Einzelnen nicht festlegen, weil die Erfahrung fehlt.

Wie weit die Werke der bildenden Kunst, der Dichtkunst oder der Musik in die Schule gehören, wollen und können wir nicht vorweg bestimmen. Nur soviel ist sicher, das Bild, das Dichtwerk, das Lied können nicht aus der Schule verbannt werden. Die Erfahrung muß lehren, was ohne Schaden zugelassen werden kann, und in welcher Form es zu bieten ist. Hier hängt beinahe alles von der Persönlichkeit des Lehrers ab, der zuerst sich selbst zu prüfen hat. Eine Überfütterung ist sicher vom Übel. Wir wollen die Sehnsucht erwecken und die Wege weisen.

Daß wir dabei vom Nahen zum Ferneren und Fernen vorschreiten wollen, entspricht wieder den ältesten Grundsätzen der theoretischen Pädagogik, der die praktische so oft ins Gesicht schlägt. Wir wollen zuerst der Kunst des eigenen Volkes, den Kunstwerken, die der Heimat entsprossen sind oder angehören, die Seelen bereiten.

Die Grundlage für jeglichen gesunden und stärkenden Genuß am Kunstwerk bildet das eigene Vermögen des Aufnehmenden. Nur wenn seine eigenen Kräfte das höchste in ihnen ruhende Maß der Ausbildung erfahren haben, wirkt die Aufnahme des Kunstwerks belebend und stärkend. Dies sagen wir denen, die die Befürchtung aussprechen, wir wollten die Kunst zu einem Genußmittel unter andern machen. Wo die Kunst einem kraftlosen

Digitized by Google

Geschlecht als Reizmittel dient, wirkt sie zersetzend, und wer der schon allzugroßen Neigung unseres Geschlechts, es gut haben zu wollen und in Bequemlichkeit zu genießen, Vorschub leistet, begeht ein Verbrechen. Wir sind dem Popularisieren der Kunstwerke todfeind. Die Seelen emporreißen, nicht aber die Kunstwerke herabziehen!

Der zweite Kunsterziehungstag hat, dies ist der allgemeine Eindruck, deutlicher als der erste ans Licht gerückt, wohin wir streben. Es war dies vorauszusehen, denn auf dem Gebiet der Sprache und Dichtung ist länger und tiefer gearbeitet und sind mehr Irrwege aufgegeben und Irrtümer schon berichtigt, als auf dem Gebiet der bildenden Kunst.

Es ist die Hoffnung in uns erwacht, daß die Schule organisch aus dem Leben des Kindes herauswachsen, organisch in das spätere Leben hineinwachsen und nicht, wie bisher, als fremdartiges Einschiebsel die natürliche Entwicklung unterbrechen wird. Die Schule kann es, wenn sie sich der Kräfte annimmt. Einzig die Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur dann, wenn es im Dienst der Kraft steht.

Wir haben Worte gehört, die uns ins Herz getroffen haben.

Mögen diese befreienden Worte wie ein Sturmgeläut durch die deutschen Lande klingen, daß alles Volk die Köpfe erhebt, und daß die Pedanten, die etwa noch am grünen Tische meilenfern vom Verständnis der Kindheit die Schule reglementieren, oder die etwa noch im Direktorenstuhl oder auf dem Katheder über die Köpfe der Jugend hinweg Verfügungen treffen oder dozieren, aufgeschreckt werden und zur Erkenntnis kommen, daß sie mit ihrem Reglementieren und Dozieren das Gefilde

Digitized by Google

der Seligen, durch das auch heute noch der Mensch sein Leben betritt, in eine Folterkammer verkehren.

Wir nehmen es als ein gutes Omen, daß dieser zweite Kunsterziehungstag über unsere Muttersprache und unsere Dichtung auf dem Boden Weimars beraten hat, dem Mittelpunkt des Gebiets, das die großen Sprachschöpfer unseres Volkes hervorgebracht oder beheimatet hat. An die Wartburg hat unser Volk in der tiefsinnigen Sage vom Sängerkrieg und vom Tannhäuser seine Erinnerung an die verklungene Musik der mittelhochdeutschen Dichtung geknüpft. Auf der Wartburg hat in Luthers Bibelübersetzung die Sprache, in der heute ganz Deutschland fühlt und denkt, ihre Kristallform gewonnen. In Erfurt wurde Meister Eckart geboren, der gewaltigste deutsche Sprachpräger vor und neben Luther, und in Weimar haben Goethe und die Seinen die Grundlagen für unsere neue Kultur gelegt. Was auf diesem Boden an künstlerischen Taten geschehen ist, hat uns mehr als Sprache und Dichtung gegeben, es ist in die politische Einheit ausgemündet. Auch wir wollen nicht vergessen, daß alles, was wir tun und wirken, in seinen letzten Folgen die Wurzeln unseres Volkstums trifft, und daß die Pfahlwurzel unseres Daseins als Volk: deutsche Sprache und Dichtung heißt.

Digitized by Google

Der Deutsche und seine Muttersprache.

Vortrag des Geheimen Oberregierungsrats Professor Dr. **Stephan Waetzoldt**, Berlin.

Eure Königliche Hoheit! Meine Damen und Herren! Ich fürchte sehr, Sie zu enttäuschen. Sie hegen vielleicht die Hoffnung, daß ich all das Gute und Schöne, das über Kunst und Kunsterziehung in diesen Tagen gesprochen worden ist, heute in einen Strauß zusammenbinden und vor Ihnen ausbreiten würde. Ich habe diese Absicht keineswegs. Es sind in diesen Tagen so viel Probleme angeregt, aber nicht gelöst worden, es sind auch so manche Gegensätze hervorgetreten, aber nicht ausgetragen worden, daß ich es für schwierig halten würde, ohne Parteilichkeit und ohne selbst Stellung zu nehmen, diese widersprechenden Gedanken hier zusammenzufassen. Wir Deutsche vertragen uns schwer und einigen uns, das hat unsere politische Geschichte gezeigt, sehr langsam und sehr spät. So wird es auf diesem Gebiete sein, und es ist für dies neue Gebiet gut so. Es ist gar nicht erwünscht, daß über die Fragen der Kunst und der Kunsterziehung von vornherein bei allen Beteiligten die größte Einmütigkeit herrsche. Es sind auch hier Fragen der tiefsten Art überhaupt nicht berührt worden. Ich erwähne nur zwei. Es handelt sich um Poesie, das heißt um Kunst durch die Sprache. Das Mittel der Darstellung, die Vermittelung vom Künstler zur Seele

Digitized by Google

des Anschauenden und Genießenden ist die Sprache, das heißt ein Mittel, das eigentlich gar nicht für die Poesie geschaffen ist, sondern zu einer verstandesmäßigen Verwendung. Die ganze intellektuelle Seite der Sprache, die von ihr gar nicht zu lösen ist, die im Wort neben der Gefühlssphäre immer die Begriffssphäre mitbringt, ist gar nicht zur Sprache gekommen. Man wird die Poesie wegen ihres Mittels anders als andere Künste behandeln müssen.

Ein zweiter Punkt, der nicht zur Sprache kam, ist ein psychologischer, die Natur des Kindes der Sprachkunst gegenüber. Es ist auf dem ersten Kunsterziehungstage sehr richtig gesagt worden: das Kind ist ja ein Künstler, das Kind zeichnet ja, es bildet fortwährend, und wenn man es nicht stört, so stellt es die charakteristische Form, in der es seine Welt sieht, zeichnend wieder dar, aus dem Gedächtnis und aus der Natur nachzeichnend. Das Kind steht ähnlich so zu den Werken der Sprache. Das Kind ist auch ein Dichter, wie denn die Kindesnatur der künstlerischen Natur auf das Innigste verwandt ist. Der Künstler ist ein Kind, und das Kind ist eine Art Künstler. Ein Vorwiegen des Phantasielebens, ein Vorwiegen des schaffenden Dranges, ein Vorwiegen auch der Triebseele, der Leidenschaft, das Alles haben Kind und Künstler gemein; und dieses dunkle Wogen des Rhythmus, mit dem jede dichterische Tätigkeit beginnt, ehe sie Laut und Form gewinnt, lebt in dem Kinde wie in dem Künstler, ein erstes unfertiges Stammeln, aus dem das Gebild sich losringt.

Nicht also von dem, was wir besprochen haben, oder was etwa zu behandeln war, wollte ich reden, sondern einen Punkt berühren, der sich nicht auf die Schule bezieht. Unser Kunsterziehungstag hat mit Recht ganz

Digitized by Google

wesentlich den werdenden Menschen, den erst zu bildenden und die Aufgabe der Kunst an diesem im Auge gehabt. Ich wollte einige Andeutungen geben, nicht über das Kind und sein Verhältnis zur Sprache, zur Sprachkultur und zur ästhetischen Kultur, sondern ich wollte fragen: Wie steht es denn mit dem erwachsenen Deutschen, wie steht es mit dem Durchschnittsdeutschen und seinem Verhältnis zur Muttersprache und ihren Werken? Wie ist der Stand der Sache hier? Was haben wir zu beklagen, vielleicht zu vermissen, was haben wir zu hoffen, was müssen wir von vornherein aufgeben? Man kann zunächst fragen, welchen Deutschen ich meine: den hochgebildeten, der, mit dem Trank der Antike genährt, frühzeitig über Jahrhunderte hinweg und in Jahrhunderte hineinzusehen gelernt hat, oder den Deutschen der allgemeineren, der niedrigeren Bildungssphären; wen, den Norddeutschen oder den Süddeutschen? Beide stehen ganz verschieden zur Sprache und Kunst! Wen, den Kaufmann oder den Gutsbesitzer? Ich suche einen Durchschnitt, ich suche Herrn und Frau Michel, mit einem Worte Durchschnittsmenschen und Durchschnittsdeutsche, die unsere Theater füllen, die die Bücher lesen, aber nicht kaufen (Heiterkeit), deren Kinder unsere höheren und mittleren Schulen besuchen und die so das Durchschnittsmaß des deutschen Geschmackes, der deutschen künstlerischen Bildung darstellen. Alle Anwesenden sind natürlich ausgeschlossen. (Heiterkeit.) Also den Typus des Deutschen.

Wie stehen nun Herr und Frau Michel zur Sprache? Zur Sprache stehen wir alle im allgemeinen ganz naiv, eine Art naiver Realismus beherrscht uns, Sprache ist uns Ausdrucksmittel, nächstes und vorzüglichstes Ausdrucksmittel für alles Mitteilbare. Es ist eine rein verstandesmäßige Auffassung des Sprachlichen und der

Digitized by Google

Sprache, die vorherrscht. Wer die Sprache, natürlich unsere hochdeutsche gebildete Schriftsprache, gelernt hat, wer sie korrekt zu brauchen versteht, wer seine Gedanken zusammen hat, der muß alles, was er sagen will und was er sagen soll, in dieser Sprache ausdrücken können. Denn dazu ist ja die Sprache da, sie soll doch der Ausdruck unseres Innenlebens sein; sie muß das können, und Herr Michel verlangt auch von anderen, daß der, der mit ihm spricht, oder der, den er liest, daß das Buch, das er kauft, das Drama, das er sieht, das Gedicht, auch ein Gedicht etwa von Stephan George, daß ihm die sämtlich in klarer verständlicher Weise mit richtigem Ausdruck alles sagen, was der Poet, der Schriftsteller zu sagen beabsichtigte. Es liegt darin ein Grundirrtum über das Wesen, über die Schranken der Sprache und der sprachlichen Möglichkeiten.

Wir finden beim Kinde und beim Künstler ein Spiel mit der Sprache, das vieles andere, als was wir sonst in der Sprache zu suchen und zu sehen gewohnt sind, in die Sprache hineingelegt. Wir finden andererseits bei uns in unserm privaten und im öffentlichen Leben, auch z. B. im Gerichtsleben, eine Vorstellung von der Sprache, die sie als ein rein verstandesmäßiges, begrifflich festgeschlossenes Ganze ansieht. Der Richter verlangt, daß der Zeuge, den er verhört, daß der Untersuchungsgefangene klar, sachlich einfach und ganz sicher seine Vorstellungen, Erinnerungen und das, was er zur Sache vorzubringen weiß, sprachlich ausdrücke. Die Forderung ist ungeheuer. Sie ist menschlich eigentlich kaum mehr erfüllbar, denn das Werkzeug, dessen ich mich bedienen muß, um verständlich zu werden, ist so der Allgemeinheit angepaßt, ist an sich so wenig individuell, daß das Genaue, das Letzte nicht gesagt werden kann,

Digitized by Google

und das, was gesagt wird, in allgemeine Formeln gepreßt werden muß. Es ist, um wieder auf das Künstlerische zu kommen, sehr oft zu beobachten ein Verkennen und ein Nichtkennen der Nebentöne der Sprache, dessen, was das Wort mitbringt außer seiner Bedeutung im engsten Sinne, des ganz Gefühlsmäßigen, auch des Musikalischen, das ein Wort hat, der größeren oder geringeren Assoziationskraft, mit der es an sich reißt, was von Vorstellungen und Empfindungen sich mit ihm verbunden hat in der einzelnen Seele; bei dem Dichter in einer fast ahnenden Weise, was von Vorstellungen sich mit dem Worte verbunden haben mag in früheren Zeiten. Was heute abgegriffene Sprachmünze ist, erglänzt dann oft in der Hand des Dichters im Schein der neuesten Prägung, das Ursprüngliche, Sinnlich-Bildliche der Sprache, das wird im gewöhnlichsten Worte plötzlich zu etwas, das nach Jahrhunderten wieder auftaucht. Beispiele dazu kann ich, weil die Zeit nicht reicht, kaum anführen. Denken Sie etwa an ein Wort wie Stuhl, das praktischste und nüchternste Möbel, das es gibt, und hören Sie das Wort: Auf Klippen und Wolken sind Stühle bereitet um goldene Tische; das Wort gewinnt beim Dichter etwas, das ihm alle Banalität nimmt und es ins Höchste, ins Olympische steigert. Diese Verkennung des Dichterisch-Symbolischen, des nur Andeutenden im Ausdruck, ist gar nicht selten bei uns in Deutschland. Jedes Einzelne, jedes Besondere, jedes Individuelle, das ist schon gesagt worden, wird der Menge schwer zu fassen. Man erinnere sich daran, wieviel vor einigen Jahrzehnten, als Ibsen zuerst in Deutschland eingeführt und heimisch wurde, geschrieben, kritisiert und gesprochen worden ist über die andeutende Art seines Dialoges. Zerrissen, keine ordentlichen Sätze, Worte, die eigentlich gar nicht

Digitized by Google

genau bezeichnen, was gemeint war. So sprechen aber Menschen; der Phantasie des Lesers muß es überlassen sein, sich den Schauspieler zu denken, der durch Mienen, Geste und Spiel mit zum Ausdruck bringt, was ausgedrückt werden soll. Das ist eben Natur. Sprechen wir unbefangen miteinander in der Konversation, im Hause, so sind wir weit entfernt, alles zu sagen. Im Gegenteil, der, der dann spräche wie ein Buch, der schulmäßig, papieren spricht, erscheint uns unnatürlich. Aber für diese persönliche Seite, die in der menschenbildenden Poesie ihre Bedeutung hat, haben wir noch wenig Verständnis. Jeder bildet sich schließlich doch in der Sprache sein eigenes Weltbild aus; sie ist das Mittel, durch das er sein Innenleben äußert.

Und wie es ihm geht, so geht es seinem Volke. Wie die Weltauffassung eines Germanen im tiefsten Sinne eine andere ist, als die eines Romanen, so ist seine Sprache eine andere. Andere Merkmale des sinnlichen Gegenstandes sucht eine germanische Sprache, um die Dinge auszudrücken, andere die romanische. Lassen Sie mich ein ganz banales Beispiel wählen: „Schere" im Deutschen ist das, was schert, das, was schneidet; der Zweck, zu dem das Werkzeug dient, ist es, der das Wort geprägt und seinen Ausdruck gebildet hat. Les ciseaux im Französischen sind die zwei Meißel, die gegeneinander wirken; es ist die Art des Werkzeuges, die dazu geführt hat, dort der Sache diesen Namen zu geben. Eine weitere Betrachtung würde uns dazu führen, einen anderen Irrtum zu erläutern, den, daß es eine Möglichkeit der Übersetzung im tiefsten Sinne gäbe. Ebensowenig, wie ein Romane ein Germane werden kann, ebensowenig kann ich das Französische ins Deutsche und umgekehrt übersetzen. Nur wo das Alltägliche, das Flache oder das streng Mathematische

Digitized by Google

gesagt wird, kann von einer wirklichen Übersetzung die Rede sein. Man kann umdenken, umformen in eine andere Sprache, in ein anderes Weltbild, man kann eigentlich nie ganz übersetzen. Wie wollen Sie Musset übersetzen, und wie wollen Sie Goethe übersetzen! Ich habe als Universitätslehrer einmal den Versuch gemacht, die vorhandenen französischen Übersetzungen der Zueignung im Faust „Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten" vergleichen zu lassen mit dem Deutschen. Der Erfolg war der, daß der Eine nahe und der Andere näher gekommen ist, aber daß es schier unmöglich ist, in der anderen Sprache z. B. auszudrücken „Vom Zauberhauch, der euren Zug umwittert". Und was für Goethe zutrifft, trifft im anderen Sinne zu auf andere. Halten Sie das französische Gedicht Chamissos Schloß Boncourt nur einmal neben sein deutsches! Als Künstler, Empfinder und Gestalter war er ganz Deutscher geworden.

Wie verhält sich der Deutsche gegenüber der Sprache als einem Werdenden? Unsere Schulen haben seit einer Reihe von Jahren angefangen, namentlich die höheren Schulen, dem Schüler klarzumachen, daß er es hier nicht mit einem Festen, Unabänderlichen zu tun hat, sondern daß die Form des Wortes sich langsam ändert. Man weiß von Etymologie, man weiß davon, daß Lautgesetze existieren; sehr wenig aber noch von der inneren Geschichte des Wortes, davon, daß nicht nur seine äußere Form sich wandelt, sondern auch in Umwandlung, im Fluß begriffen ist, sein gedanklicher und gefühlsmäßiger Inhalt, der Inhalt einer Schale, der immer neues Wasser zuströmt und von der, wie vom römischen Brunnen, die vorige Füllung immer abströmt. Es ist schließlich nach Jahrhunderten oft kaum mehr eine Spur von dem alten Inhalt vorhanden, das Gefäß

Digitized by Google

hat seinen Inhalt gewechselt oder hat ihn doch so gewandelt, daß wir in seiner neuen Bedeutung die erste Wortbedeutung kaum wiedererkennen. Es ist das eine Hauptschwierigkeit beim Verständnis alter und älterer Dichter. Wir, Herr und Frau Michel, haben immer die Neigung, nur das Wort in seiner heutigen Bedeutung aufzufassen, und nicht in der, die vor 300 oder 400 Jahren, oder sagen wir auch nur vor 100 Jahren darin lag. Goethes deutsche Sprache ist in vielem die Sprache seiner Zeit. Viel hat er selber schöpferisch an ihr gestaltet, viel haben die romantische und die nachherige Zeit dazu getan; es ist uns kaum möglich, sein Wort immer so aufzufassen, wie es damals aufgefaßt wurde. Denken Sie an das Wort „bedeutend" in Goethes Munde. Das hat allmählich einen anderen, viel flacheren Sinn bekommen, wir gebrauchen es etwa wie hervorragend. Wenn Goethe sagt „bedeutend", so fühlt man, wie er das Deutende, das, was besonders hervorgehoben zu werden verdient, bezeichnet.

Eine Meinung von Herrn und Frau Michel ist auch, es gäbe eine absolut richtige Sprache, es gäbe sichere Regeln überall, und wer diese Regeln genau kenne, der habe die richtige Sprache, und wer sie nicht beachte, der spreche falsch. Daher stammt eine Neigung, die sehr verbreitet ist, auch unter den gebildeten Deutschen, am Dichter zu mäkeln, auch an der grammatischen und stilistischen Richtigkeit des Ausdruckes, Fehler der Sprache zu finden, wo vielleicht Eigentümlichkeiten, Provinzialismen sind, altes Erbgut, das im Dichter vielleicht wieder emportaucht; kurz, zu verkennen, daß diese Richtigkeit der Sprache ihre sehr frühe Grenze hat, und daß über der Richtigkeit die innere Wahrheit der Sprache steht. Viele unserer Sprachregeln, die wir in der Schule lernen

Digitized by Google

und lehren, sind aus der lateinischen Grammatik gekommen, und sehr viel von dem, was idiomatisches Deutsch ist, namentlich in Satzbildung und im Stilgefühl, das erscheint gar nicht in der sogenannten Schulgrammatik.

Das Verhältnis des Durchschnittsdeutschen zur Mundart ist auch ein eigentümliches. Es ist besser geworden. Wir haben allmählich einsehen gelernt, auch in weiteren Kreisen, daß die Mundart die eigentliche Quelle ist, aus der die Sprache schöpft und aus der sie weiter sich nährt, daß die Mundart ein Erbteil, ein Besitz ist, den jeder mitbringt und den jeder schätzen und sich erhalten möchte, den auch keiner ganz verleugnen kann. Man hört verwundert fragen: Woher wissen Sie, daß ich Schlesier bin? Ein geübtes Ohr aber hört sofort schon am Sprachton etwa den Mittelschlesier heraus. Jeder von uns trägt in seiner Sprache, in seinem Dialekt ein Stück Heimaterde mit sich, und was in unserer Sprache vom Duft der väterlichen Scholle liegt, das wollen wir unseren Kindern nicht nehmen. Freilich, der Süddeutsche steht der Mundart, auch wenn er Hochdeutsch redet, viel näher, als der Norddeutsche. Der Schweizer, der Bayer, der Schwabe hat einen viel ausgesprocheneren dialektischen Typus in der Sprache, als z. B. wir Östlichen, deren Väter einst als Siedler und Krieger in das Kolonistenland jenseits der Elbe gezogen sind, und die die alte Scholle schon seit Jahrhunderten verloren haben.

Gestatten Sie mir einen anderen Punkt mit einem Worte noch zu streifen, das Fremdwort, von dem ja, seitdem der „Allgemeine deutsche Sprachverein" in treuer und erfolgreicher Weise das Sprachgewissen geweckt hat, viel die Rede ist. Das Fremdwort, wo es nur Fremdwort ist, zu bekämpfen, ist notwendig, ist zweifellos richtig. Weg mit dem Fremdwort, das durch ein gutes

Digitized by Google

deutsches Wort wiedergegeben werden kann! Aber ebenso richtig ist es, das Fremdwort zu schützen, das den Ausdruck differenziert, das die Möglichkeit der feinen Nuance, der stilistischen, gibt. Es ist etwas ganz anderes, wenn ich sage: „Zivilcourage" wie Bismarck oder „bürgerlicher Mut" (Heiterkeit), oder ob ich sage „eine posthume Malice" oder „eine nachträgliche Bosheit" (Heiterkeit). Es liegt in dem Fremdwort eine Färbung, und bei dem, der es zu brauchen weiß, entspricht das Fremdwort oft einer künstlerischen Absicht und ist auch oft ein Zeichen einer weitergehenden feineren Bildung. Es ist etwas, das wir nie werden ganz vermissen können, und eine Kultursprache, die mit allen anderen Kultursprachen in Verbindung steht, wird, da wir sprachschöpferisch nicht mehr sind, da die Wurzeln längst abgestorben sind, immer neues Gut in Fremdwörtern aufnehmen müssen. Fort also mit dem Fremdwort, das durch ein ebenso gutes deutsches Wort ersetzt werden kann, herein aber mit dem Fremdwort, wenn es den Gedanken oder die Empfindung modifiziert, wenn es Feineres ausdrückt!

Es wäre von Herrn und Frau Michel noch viel zu sagen. Nur noch ein Wort über die Stellung beider zu den Werken unserer Sprache, zu unserer Literatur, zur Dichtung. Wie lesen sie, was lesen sie, und wie sollten sie lesen? Es ist in den vergangenen Tagen schon öfter gefragt worden: Wie kommt das? Wir treiben doch in der Schule reichlich Goethe und Schiller, und die Leute lesen später die Klassiker nicht mehr. Angeblich lesen ja freilich die Deutschen ihre Klassiker und lieben sie. Alle, Goethe, Schiller, Lessing, Wieland, Klopstock, Herder, Kleist, Hebbel usw., und Herr und Frau Michel haben in ihrem Bücherschrank, zu dem der Schlüssel zuweilen erst gesucht werden muß (Heiterkeit),

Digitized by Google

sehr gute Ausgaben in Prachtbänden. Wenn Sie einmal irgendwo in einem Salon warten müssen, so sehen Sie doch einmal, bitte, die Schnittflächen der Bücher an. (Heiterkeit.) Sie werden diese Hochzeitsgeschenke sehr oft, wenn das Paar schon nahe der silbernen Hochzeit steht, noch ziemlich unbenutzt finden; nur hier und da zeigt ein Streifen, daß das Buch gelesen worden ist. Vielleicht auch brauchen es die Kinder in der Schule. Lange Reihen von Goethe und Schiller sind nie geöffnet worden. Nun sei es ferne von mir, zu erwarten, daß Herr und Frau Michel Goethes Farbenlehre oder Schillers schwierige philosophische Schriften lesen; aber etwas mehr als das, was sie in der Schule gelesen haben, könnten sie doch wirklich lesen, und auch etwas mehr als das, was sie am Abende im Theater sehen wollen, sich aus Goethe und Schiller in Erinnerung bringen! Man kann die deutschen Klassiker, die der Durchschnittsdeutsche liest, in einen Band drucken. Ich glaube nicht, daß ich übertreibe. Ich weiß sehr wohl, wieviel Familien es gibt, wo die Klassiker auch im weiteren Sinne Hausfreunde geworden sind und wo man gern und immer wieder zu dieser vornehmsten Gesellschaft zurückkehrt. Aber das Bewußtsein, daß ich nie allein bin, wo die Großen um mich sind, daß ich in besserer, höher stehender Gesellschaft als dieser mich nie befinden kann, dies Bewußtsein ist noch nicht weit durchgedrungen. Wir wollen die Gründe der Abneigung gegen die Klassiker nicht erörtern, nicht die Schule wieder anklagen, sie habe verfrüht, sie habe dem Leben nichts gelassen, habe alles Beste vorweggenommen, habe den Hunger nicht geweckt. Es ist auch ein großer Unterschied zwischen dieser und jener Schule, diesem und jenem Lehrer. Fast abergläubisch ist, wenn es sich um Klassiker handelt, die Überschätzung des Literarhistorischen und

Digitized by Google

des formal Ästhetischen, die dem Deutschen eine gewisse Scheu gibt, sich ruhig dem Genusse hinzugeben, seinen Dichter zu genießen, ohne sich zu kümmern, ob eigentlich Literarhistorisches und formal Ästhetisches dazu gehört, um ihn zu verstehen. Es ist eine schwierige, noch lange nicht gelöste Frage: was soll dem Erwachsenen erklärt werden, und wie soll es ihm erklärt werden? Neulich hat Berthold Litzmann aus einem Buche, das er vorbereitet, ein schönes Muster gegeben, wie man den Hymnus „Wanderers Sturmlied", eines der schwierigsten Goetheschen Jugendgedichte, nach künstlerischen Gesichtspunkten deutet. Aber welcher Aberglaube, daß allerlei Nebensächliches nötig sei, den Dichter zu verstehen, wie gering das Vertrauen, daß man den Schulsack wegwerfen könne, um zu genießen, daß der Dichter durch sich selbst wirke, sich selbst erkläre! Am schlimmsten leidet darunter nach meiner Erfahrung der zweite Teil des „Faust". Das unglückliche Wort Goethes von dem Hineingeheimnissen stört heute noch die meisten. Sie sollten doch nur das Buch, des Dichters Worte mit dem Willen lesen, sich zu versenken. Lassen Sie ruhig alle Erklärungen bei Seite! Nun aber kommen die pharsalischen Felder, kommt die klassische Walpurgisnacht. Was mache ich mit den Arimaspen und Greifen? Gar nichts! Lassen Sie das aufsteigen wie ein Bild von Böcklin: „Die thessalische Nacht und ihre Welt", das wunderbare aufrauschende Meer, aus dem Galathea steigt! Sehen Sie doch mit dem Auge des Malers! Begnügen Sie sich mit dem Bilde. Ob die Greifen zu Grimm und Grimmig stimmen und vielleicht auf Jakob Grimm gemünzt sind, geht mich gar nichts an. Es ist ganz gleichgültig, was Goethes Worte etwa noch für den zünftigen Literaturforscher, noch für den Goethephilologen enthalten. Mich,

Digitized by Google

den Genießenden, hat er gemeint! Ich will nur sehen, wie er sah, dieses unbeschreibliche Bild des monderhellten Schlachtfeldes, wo einst die Weltgeschicke sich entschieden und wo in der Zaubernacht das ganze mythische Gesindel der Antike sich tummelt; das Bild soll auf mich wirken! Wir müssen die Erwachsenen entwöhnen von diesem Vorurteile der Bedeutung des Literarhistorischen und des kritischen Beiwerks.

Es wäre viel zu sagen über die Literatur, wie sie Herr und Frau Michel nun eigentlich lesen. Ich müßte eine Kritik des modernen Romans geben. Sehen wir auf das Quantum, so schlägt der Roman alles andere; der Roman ist die Literatur, ist das dichterische Kunstwerk geworden, das die Menge genießt. Zuweilen freilich haben auch Herr und Frau Michel eine sentimentale Stimmung, so eine deutsche Dämmerstunde, wie sie Ludwig Richter zeichnet, wo das junge Ehepaar abends aus der Haustür getreten ist ins Vorgärtchen, ehe der Mann die Pforte schließt, und der große dunkle Himmel sich über ihnen auftut. Dann werden auch ihre Gemüter weich und still, und sie lesen einmal etwas anderes, oder sie singen ein altes Lied, eines der literarisch gar nicht hochstehenden Lieder, an denen ihr Herz Freude hat. Am meisten liest von beiden die Frau, der Mann hat wenig Zeit, hat die Zeitung und ist abends müde. Was die Frau liest, wissen wir ja alle, und ich bin weit entfernt, das Bedürfnis nach Unterhaltung, nach Zerstreuung, wie es der Roman befriedigt, tadeln zu wollen, weit entfernt, verlangen zu wollen, daß, wenn die Stunde der Entlastung ruft nach anstrengender Arbeit, dann nur das Beste, das künstlerische Reife zu wählen sei. Gewiß nicht! Da will der Mensch etwas anderes denken, und da nehme er ruhig den leichten Roman, wie er bei uns

Digitized by Google

produziert wird, auf Holzpapier gedruckt, hoffentlich in hundert Jahren zerfallen. (Heiterkeit.)

Wie verhält sich der Deutsche zur Gegenwartsliteratur, zu dem, was neu auftaucht? Ich bin der Ansicht, es wäre ganz ungerechtfertigt, und auch gar nicht zu leisten, wenn man verlangte, es solle Herr oder Frau Michel fähig sein, ein eigenes Werturteil abzugeben über die Qualität des Neuen und des Eigenartigen. Denken Sie doch, meine Damen und Herren, an die Zeit, als Goethe und Schiller neu waren, neue Stürmer und Dränger gegen das Alte, Revolutionäre; lesen Sie in dem Werk von Braun: „Goethe und Schiller im Urteil ihrer Zeitgenossen", und Sie werden sehen, wie langsam, wie schwer, wie allmählich das, was uns heute höchstes Lebensgut geworden ist, was in alle unsere Schulen eingedrungen ist, wie schwer und spät, auch bei den Besten sehr spät, das Neue zum Verständnis gekommen ist. Vielleicht ist die Nation noch heute nicht weit genug. Es ist gar nicht möglich und ist gar nicht zu erwarten, daß die Bildung so hoch steigen werde, daß dem Neuen gegenüber die Durchschnittsmasse der Gebildeten ohne Vorurteile und empfänglich sei. Kunst für alle, hat Arnold Böcklin einmal gesagt, gibt es nicht. Es gibt zuerst immer nur eine neue Kunst für Auserwählte, und von den Gipfeln steigt sie wie die Sonne langsam hinab in die Täler. Nicht das haben wir nötig, daß die große Menge das gute Neue sogleich ergreife. Nötig haben wir nur die Ehrfurcht vor dem ernst gewollten Kunstwerke, vor dem, was der ringende Künstler Eigenes geben möchte, Zurückhaltung zum mindesten und Achtung, nicht freches, schnell fertiges Urteil.

Und noch ein Schlußwort! Wir alle, die wir hier versammelt sind: Sie, die Sie die Güte hatten, heute zu

Digitized by Google

erſcheinen und von unſeren Gedanken zu hören, wir, die Lehrenden und die Schaffenden, wir haben eine Aufgabe: die große Sehnſucht wieder zu entfachen, die Sehnſucht nach dem Schönen, nach der Kunſt als einem Lebensgut. Das iſt ſchwer; denn unſer Volkskörper iſt uneinheitlich in ſeinem geiſtigen Sein geworden. Anders einſt die mythiſchen und heroiſchen Zeitalter, wo eine ungebrochene Einheit auch der Weltanſchauung, der Religion, der Sitte, des geſellſchaftlichen Lebens einem Volke die Einheit künſtleriſchen Empfindens gab. Anders heute. Die Nation iſt geſellſchaftlich und in ihrem Geiſtesleben zerſplittert und zerklüftet, ſo daß die eine Schicht die andere kaum mehr verſteht. Wir reden zuweilen tatſächlich zueinander eine fremde Sprache, wenn wir aus verſchiedenen Bildungs- und Geſittungskreiſen heraus ſprechen. Das müſſen wir überwinden, wir müſſen uns näherkommen, das Menſchliche wiederfinden.

Die Mutterſprache ſchlingt ihr Band um alle Kinder des Volkes in Höhen und Tiefen. Wünſchen wollen wir, daß ihre Schönheit und die Schönheit ihrer Werke von allen wieder geſucht und empfunden werde. Dazu ſeien unſerm Volke auch ſtille Stunden beſchieden im Haſten nnd Treiben ſeiner Zeit. Wir wollen arbeiten, ihm eins der höchſten Lebensgüter zu gewinnen, eine der höchſten Lebensäußerungen ihm zu erſchließen, die Kunſt in ſeiner Sprache, die Neuſchaffung der Welt durch ſeine Dichter. Die Kunſt wollen wir ehren und lieben lehren!

Ich ſtand geſtern in dämmernder Abendſtunde des warmen, weichen Oktobertages vor Goethes Gartenhauſe, an dem Orte Weimars, der mir der liebſte iſt, und wo ich glaube, die Nähe des Großen am innigſten zu fühlen. In den tieferen Laubmaſſen des Parkes ſchon die Nacht. Die Umriſſe der Bäume waren gegen den

Digitized by Google

Abendhimmel noch klar abgezeichnet, und noch der hellere Glanz des Himmels im stillen Flusse. Jenseits die weiße Gartenpforte und sein Haus, das nicht übermütig aussieht mit dem Schindeldache; darüber, kaum über die Bäume des Parkes erhoben, der Abendstern. Es war eine einsame Stunde der tiefsten Erhebung, und mir war, als ob um dieses Haus, um diesen Ort und um diese Bäume ein großes Licht schwebte und weit hinausstrahlte von der Stätte, wo einmal so Wunderbares durch das Labyrinth seiner Brust gewandelt ist. Ich empfand, daß wir alle die Pflicht haben, dieses Licht zu hüten, diese Flamme zu nähren, diese Fackel weiterzugeben:

Damit das Gute wachse, wirke, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme!

(Tiefe
Ergriffenheit und lebhafter Beifall.)

Digitized by Google

Der Deutsche und sein Verhältnis zur Dichtung (mit Rezitationen).

Vortrag
von **Otto Ernst**, Hamburg.

Eure Königliche Hoheit! Sehr verehrte Damen und Herren! In diesen weimarer Tagen ist immer wieder, ich möchte sagen, mit rührender, ja mit ergreifender Hartnäckigkeit der Sehnsuchtsruf erwachter deutscher Herzen nach ihrer Kunst, nach ihrer Dichtung laut geworden. Mir war bei diesem Bemühen die Aufgabe zugefallen, nach einer Vortragsweise zu rufen, die das dichterische Kunstwerk wieder unmittelbar an das Herz des Hörers bringe. Das Komitee dieses Erziehungstages hat es dann ausdrücklich gewünscht, daß ich meinem heutigen Vortrage einige Rezitationen vorausgehen ließe. Ich erfülle diesen Wunsch im Vollbewußtsein meiner Unzulänglichkeit nur mit starkem Zagen und tue es nur in der Voraussetzung, daß Sie bei mir nicht die Anmaßung vermuten, Ihnen künstlerische Glanzleistungen bieten zu können. Nur das Eine nehmen diese Vorlesungen für sich in Anspruch, daß sie aus absolut künstlerischen Absichten hervorgegangen sind, und darum werden sie vielleicht trotz ihrer großen Unvollkommenheit zeigen, was ich mir darunter gedacht habe, wenn ich an die Stelle der bisher vorherrschenden verständigen Vortragsweise eine aus der Anschauung geborene Rezitation wünschte.

Digitized by Google

Ich habe mit voller Absicht ein paar von den Gedichten gewählt, die Sie alle kennen, Schullesebuchgedichte, denn es heißt: „hic Rhodus, hic salta!“ Gerade an diesen Gedichten ist zu zeigen, daß sie allenfalls auch noch anders anzufassen sind, als in rein verständiger Weise. Ich möchte Ihnen zunächst vortragen: „Die Kraniche des Ibykus“, sodann das Gedicht „Taillefer“ von Ludwig Uhland und zum Schlusse noch zwei kleine lyrische Gedichte: „Aus der Jugendzeit“ von Rückert und das „Oktoberlied“ von Theodor Storm.

Rezitation der genannten Gedichte.

(Langanhaltender Beifall.)

Gestatten Sie mir nun noch einige Worte zu meinem Vortrage.

Mein Thema lautet: „Der Deutsche und sein Verhältnis zur Dichtung“; es lautet nicht: „Der Mensch und seine Dichter“. Das Lied, das traurige Lied, das ewige Lied von den Widerständen, die dem Dichter und Künstler in der menschlichen Natur überhaupt bereitet sind, werde ich also nicht zu singen haben. Ich muß von den national-spezialen Schabernäcken reden, die der Antikunstteufel dem Wirken deutscher Sänger in der deutschen Seele spielt. Ich werde das tun, ohne mein eigenes Volk herabzusetzen zu Gunsten anderer, fremder Völker. Ich spreche nur mit äußerster Vorsicht über fremde Völker, weil ich der Meinung bin, daß die meisten Sentenzen dieser Art dem Urteile jenes Engländers gleichen, der in Calais zunächst mit einem rothaarigen und stotternden Kellner zu tun bekam und dann in seine Notiztafel schrieb: „Die Franzosen sind rothaarig und

Digitized by Google

stottern". Mir fehlen die jahrelangen, intimen Beziehungen zum Auslande, um mit Sicherheit vergleichen zu können. Nur soviel habe ich aus eigenen und mitgeteilten Beobachtungen geschlossen, daß andere Nationen als Kunstpublikum zwar andere, aber auch recht stattliche Untugenden aufzuweisen haben. Wir aber, als deutsche Patrioten, haben von deutschen Untugenden zu reden.

Und da ist es nun ein hervorstechender und folgenschwerer Fehler der Deutschen, daß sie fanatische Theoretiker sind. Auch das ist ja der Fehler einer Tugend. Es ist das eine Form unserer Gründlichkeit, der wir auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete so große Erfolge verdanken. Wir haben es in den letzten Jahren oft genug vom Auslande her vernommen, daß wir unsere Fortschritte in Handel und Gewerbe unserer soliden, theoretisch fest fundierten Bildung zuzuschreiben hätten. Die Deutschen, sagt man, treiben nicht bloß Seifenbereitung, sondern sie treiben Chemie, und dabei finden sie dann noch hundert andere gute Dinge außer der Seife. Nun ist aber Theorie in den Wissenschaften, namentlich in den exakten Wissenschaften, ganz etwas anderes als Theorie in der Kunst. Die Theorie der exakten Wissenschaften steht auf den festen Füßen des Experiments und der sinnlichen Erfahrung; die Theorie der spekulativen Wissenschaften, besonders der Ästhetik, schwebt auf Wolken daher, die am Morgen entstehen und am Abend zerfließen; sie ist mehr oder weniger abstrakte, metaphysische Konstruktion, die gegenüber der Schöpfungsfülle der Natur und der Kunst zu allen Stunden ärmlich unzulänglich bleibt. Aber das Vertrauen des Deutschen auch in diese Theorie ist nichtsdestoweniger unbekümmert unbeschränkt. Ich vergesse nie die Worte einer Mutter, deren Sohn ein begabter junger

Digitized by Google

Dichter war und die mit einer petitio benevolentiae sagte: „Man muß ja immer bedenken, daß er alles nur ganz von sich selbst hat". Sie wollte damit sagen, daß man nicht so hohe Ansprüche stellen dürfe, als wenn er das Dichten von einem richtigen Professor gelernt hätte. Von den beiden Personen: Künstler und Professor ist nämlich dem Deutschen der Professor immer der Gescheitere, und wenn der junge Deutsche sich der Kunst zuwendet, so kauft er sich zunächst eine große Ästhetik von Vischer oder Carrière, und dann nimmt er Iphigenie und Wilhelm Meister her und sieht zu, ob Goethe es richtig gemacht habe. Daher in Deutschland diese verhängnisvolle Überschätzung der Kritik, die es verschuldet hat, daß Männer wie Amadeus Hoffmann, Friedrich Hebbel und viele andere viele Jahrzehnte lang unter dem Schwall ästhetischer Aberweisheit begraben lagen und unendliche Mühe dazu gehörte, diese köstlichen Schätze wieder freizulegen. Erschüttere, erhebe, zermalme die Deutschen, wie es Hebbel getan, entzücke, bezaubere sie wie Amadeus Hoffmann, wenn morgen Herr Schulze kommt (er braucht nicht einmal Professor zu sein) und sagt: „Kinder, es ist nichts damit", dann sagen die Deutschen: „Wie schade, daß es nichts damit gewesen ist!" Man hört in Künstlerkreisen oft sagen: wenn die Leute mitunter den Mann kennten, der über Kunst schreibt, wenn sie wüßten, was für ein unwissender banausischer Mensch oder welch ein Schelm er ist, so würden sie auf seine Worte nichts geben. Das ist falsch. Der Deutsche kann ganz genau wissen, daß Herr Schulze ein Tropf oder ein Schubjak ist, wenn Herr Schulze Gewand und Waffen der Theorie angetan hat, dann ist er „die Kritik", „die Autorität", „die Ästhetik", ähnlich wie ein frommer Kirchensohn auch in dem Priester, dessen

Digitized by Google

Unwürdigkeit er kennt, sobald er am Altare steht, das geweihte Gefäß des göttlichen Geistes erblickt.

Es gibt ja keinen massiveren Beweis für jene gefährliche Veranlagung des deutschen Geistes als die Tatsache, daß man während langer Zeitläufte in deutschen Schulen Kunstgeschichte ohne Kunst, Literaturgeschichte ohne Literatur gegeben hat. Wie ein Märchen aus alten Zeiten klingt es, daß man den Kindern Urteile über Goethe, Urteile über Michelangelo, Urteile über Albrecht Dürer gab, während sie von ihrer Kunst nichts oder jedenfalls nur karge Proben genossen. Dem Schulmeisterstandpunkte ist eben das Urteil erhabener als das Werk. Schauen Sie hin auf die Programme der zahlreichen Gesellschaften und Vereine, die ihre Mitglieder von Kunst und Literatur unterhalten, Sie werden fast lauter „Vorträge über" finden; es wird allerwege „über" etwas gesprochen. Während der zwölf Jahre, in denen ich der Hamburger Literarischen Gesellschaft vorstand oder vorstehen half, habe ich immer wieder darauf gedrungen, daß man die Menschen, die zu uns kamen, an der Quelle trinken lasse, daß man ihnen Dichtungen biete und nicht Erörterungen, daß man die theoretischen Vorträge auf ein vernünftiges Maß beschränke und daß man in diesen Vorträgen weniger kritisches Besserwissen als ein zartfühlend gescheites Einführen und Vorbereiten, ein auf den Dichter Hungrigmachen vollführe. Man irrt nämlich sehr, wenn man glaubt, der Deutsche, der einen Vortrag über Uhland gehört hat, ginge nun hin und läse Uhland; ganz im Gegenteil, er sagt sich: nun brauche ich den Uhland nicht mehr zu lesen, denn jetzt weiß ich etwas über ihn. (Große Heiterkeit.) Sie freuen sich, daß sie in einer Stunde erledigt haben, wozu sie sonst 10, 15, 20 Stunden gebraucht hätten, und da sie obendrein

Digitized by Google

eine Anthologie mit sechs Gedichten von Uhland zu Hause haben, so wissen sie auch etwas von Uhland. Nicht wissen sie, daß in Uhlands deutschem Walde alle Brunnen der deutschen Vorzeit rauschen, daß aus dem Schweigen dieses Waldes die Glocken von tausend „verlorenen Kirchen" klingen. Woher sollten sie das auch wissen? Sie haben gelernt, seine Poesie „charakterisiere eine gesunde, herbe Nüchternheit, schöne, kühle Klarheit, gesunder Sinn für Wirklichkeit, kräftige Tüchtigkeit der Gesinnung, wunderbar volksmäßige Einfachheit, klassische Vollendung der Form". (Heiterkeit.) Alle diese chemischen Formeln haben sie am Schnürchen; aber wer hat sie einmal zu der verlorenen Kirche im Walde geführt, wer hat einmal ihr Herz ganz stille gemacht vom Geschwätz der Klugen, so daß ihr Ohr die Quellen der Einsamkeit klingen hörte? Ich habe die Beobachtung gemacht, daß unter den Vorträgen „über" besonders diejenigen Anklang fanden, die ein mäßiges, wohl abgeschlossenes, gleich mitzunehmendes Wissenspensum wie ein wohlgeschnürtes und leicht zu tragendes Paketchen den Zuhörern in die Hand gaben. Auch was die Kunst anlangt, auch das ist dem Deutschen in erster Linie ein Wissen. Dieses Volk will immer lernen. Gewiß ein edler, erfreulicher Trieb, den uns Gott für alle Zeiten erhalten wolle, wenn sich dieser Trieb nur nicht auf Gebiete verirren wollte, auf denen er nichts zu suchen hat. In der Kunst kommt man wohl durch Schauen und Fühlen zum Denken, niemals aber durch Denken zum Schauen und Fühlen. Das ist, was die Lehrer unserer Kinder und Jünglinge noch immer nicht beachten.

Die Lehrer unserer Kinder — kein Vorwurf soll sie treffen. Denn sie geben nur weiter, was sie empfangen haben. Auch sie haben jene Stunden durchkosten müssen, die da begannen:

Digitized by Google

In einem Tal bei armen Hirten,
da dom da dom da dom da domda;

das sind vierfüßige hyperkatalektische Jamben" (Heiterkeit), oder wo es hieß:

„Süßer Wohllaut schläft in der Saiten Gold"

Sind denn die Saiten wirklich von Gold gewesen? I bewahre! Schafsdärme werden es gewesen sein. Der Dichter nennt sie bloß golden, weil sie wie Gold klingen. Das nennt man eine Metapher." (Heiterkeit.) Auch sie haben hören müssen: der Dichter von „Schäfers Sonntagslied"

„wollte in diesem trefflichen Gedicht den Gedanken aussprechen, daß auch in der schönen, überall zur Andacht stimmenden Gottesnatur ein rechter Gottesdienst möglich sei, wenn man, wie der Schäfer, durch Berufsgeschäfte von der erbaulichen Kirchengemeinschaft abgehalten werde". (Große Heiterkeit.)

Das ist ein wörtliches Zitat, meine Damen und Herren, aus einem weitverbreiteten Lehrbuche, aus dem auch ich seiner Zeit „Poesie gelernt" habe. (Heiterkeit.) Welch ein Gipfel banausischen Unverstandes zeigt sich in solchen Versuchen, die Lebensfülle eines Kunstwerks, eines Weltausschnittes, der tausend mitklingende Stimmungen, Empfindungen und Gedanken in sich begreift, auf einen klapperdürren Gedanken zu reduzieren! Ist es da wirklich noch ein weiter Schritt zu der Antwort eines Hamburger Schülers, der auf die reglementsmäßige Frage, was Goethe mit dem „Erlkönig" habe sagen wollen, erwiderte: „Der Dichter will uns zeigen, daß es auf dem Lande zu wenig Ärzte gibt"? (Große Heiterkeit.)

Dieser unkünstlerische Geist hat noch ein anderes Gesicht als das theoretische: das ist das moralische. Vor kurzem sagte ein ausländischer Dichter auf einem Bankett,

Digitized by Google

das ihm in Berlin gegeben wurde, Paris sei das ästhetische, Deutschland das moralische Gewissen der Welt. An der zweiten Hälfte dieser Antithese ist etwas Richtiges. Ich weiß nicht, ob die Deutschen moralischer sind als andere, gleichentwickelte Völker; aber wir schätzen die Moral außerordentlich, das weiß ich. Wir schätzen sie so hoch, daß wir sie selbst dort zur absoluten Herrscherin erheben, wo sie nichts zu herrschen hat, nämlich in der Kunst. Und man würde sehr irren, wenn man dergleichen Anschauungen nur bei der Pädagogik suchte. Diese Auffassung vom dichterischen Kunstwerke ist leider so echt deutsch, daß sie alle Klassen und Schichten unseres deutschen Volkes beherrscht. Ein bedeutender Gelehrter und auf den verschiedensten Gebieten hochgebildeter Mann war es, ein ideal gestimmter und mit allen Strebungen seiner Seele vorwärts gerichteter Mensch war es, der mir vor kurzem sagte: „Wenn mir ein Kunstwerk etwas sein soll, dann muß ich eine praktische Lehre fürs Leben daraus ziehen können." Nun ziehe aber einmal einer eine Lehre fürs Leben aus dem „Erlkönig", oder aus dem Goetheschen „Fischer", oder aus der ewig herrlichen „Braut von Korinth", oder aus Mörikes „Um Mitternacht", oder aus Heines „Loreley" oder tausend anderen unvergänglichen Dichtungen! Man sollte meinen, an solchen ewigen Werken müßt' es dem Deutschen klar werden, daß das Höchste und Eigentlichste der Dichtkunst bestehen kann ohne alle moralischen und sonstigen praktischen Nebenabsichten und Beimischungen. Aber wenn man ihm sagt: die Kunst ist von aller Moral gänzlich unabhängig, dann erwidert er sofort: „Also verteidigen Sie die Schmutzliteratur?" Man muß es ihm immer wiederholen, daß ein Werk mit unsittlicher Absicht schon deshalb kein Kunstwerk sein kann, weil es

Digitized by Google

keine künstlerische Absicht hat, daß jedes wahre Kunstwerk, mag es einen noch so krassen Realismus zeigen, einen Magneten in sich birgt, der nach oben weist, wie unter der Windrose des Schiffers eine lebendige Nadel sitzt, die der Scheibe ihre unverwandte Richtung nach Norden gibt. Die Deutschen und ihre Lehrer müssen es verstehen lernen, daß, wer bei der Kunst zunächst auf das Unterrichtende oder Sittliche sieht, einem Menschen gleicht, der bei einem lieben Besuche zunächst auf die Geschenke sieht, die er mitbringt. Wo die Kunst erscheint, da bringt sie hundertfältige Geschenke mit und achtet ihrer nicht; aber das Herrlichste ist, daß sie selber da ist. Ihre Erscheinung, ihre Gegenwart erhellt unser Denken, durchglüht unser Fühlen, entflammt unser Wollen, reift unser Vollbringen, kurz, erhebt und fördert durch anbetende Freude unser ganzes Leben. So lange wir den himmlischen Gast nicht um seiner selbst willen lieben und empfangen, so lange wird der Deutsche nicht zu seinen Dichtern gelangen.

Einstweilen geht der Deutsche im allgemeinen noch lieber zu französischen, englischen, belgischen, holländischen, nordischen, russischen, italienischen, spanischen, ruthenischen, kroatischen und bosniakischen Dichtern als zu seinen eigenen. Durch unsere Schulen geht eine fromme Mär, geht von Geschlecht zu Geschlechte die Sage, daß Gotthold Ephraim Lessing die literarische Fremdherrschaft in Deutschland, besonders die der Franzosen, gebrochen habe. Es ist ja auch etwas Wahres daran; nur wird das gleichsam immer mit dem stillschweigenden Zusatze kolportiert, als ob es seitdem mit der literarischen Fremdherrschaft in Deutschland ein für allemal aus und vorbei sei. Muß ich hier betonen, daß ich keine literarischen Schutzzölle will? Muß ich sagen, was selbstverständlich ist, daß das

Digitized by Google

Große und Bedeutende in der Kunst allen Völkern gehört und mit Recht alle nationalen Schranken niederwirft? Der Gedanke einer Weltliteratur, wie sie Goethe verstand, hat für mich nichts Schreckendes, und das Ideal Jesu Christi: „Ein Hirt und eine Herde" steht mir noch immer über allem Nationalen. Aber freilich bin ich der Ansicht, daß man dieses Ideal nicht erreicht durch leichtherzige Aufgabe der Nationalität, sondern durch ihre kulturgemäße Entwicklung. Und auch Goethe dachte sich jene Weltliteratur nur unter der Voraussetzung, daß wir beim Tauschverkehre „eine günstige Bilanz" zögen, daß wir dabei eine ehrenvolle Rolle spielten. Er sagt: „Wir haben im literarischen Sinne sehr viel vor anderen Nationen voraus, sie werden uns immer mehr schätzen lernen, und wäre es auch nur, daß sie von uns borgten ohne Dank und uns benutzten ohne Anerkennung." Aber von einem Borgen des Auslandes bei uns, selbst ohne Dank und Anerkennung, ist noch heute sehr wenig zu spüren, wohl aber wird vier Fünftel bis fünf Sechstel unseres Romankonsums vom Auslande bestritten; zwei Drittel bis drei Viertel unseres Bühnenrepertoires, von der Oper abgesehen, füllt das Ausland. Die Namen George Ohnet, Rudyard Kipling und Mark Twain sind dem Deutschen vertrauter als diejenigen Theodor Storms, Theodor Fontanes und Wilhelm Raabes, und Henrik Ibsen spielt bei uns eine größere Rolle als Hebbel und Kleist, Grillparzer und Anzengruber, obwohl jeder von ihnen drei Ibsen wert ist. Unsere Bühnen beeilen sich, nicht nur die starken, sondern auch die allerschwächsten Erzeugnisse eines Björnson, eines Ibsen, Maeterlinck, Strindberg, Annunzio aufzuführen, während noch vor kurzem in einer der größten deutschen Städte Hebbels „Genoveva", „Herodes und Mariamne" und „Gyges",

Digitized by Google

Otto Ludwigs „Erbförſter", Kleiſts „Pentheſilea" zum überhaupt erſten Male gegeben wurden, ganz zu ſchweigen von vielen anderen deutſchen dramatiſchen Dichtungen, die dort und anderswo überhaupt noch nicht gegeben wurden. Unſere Kritik rezenſiert fremde Kunſt mit dem Zylinder in der glacébehandſchuhten Rechten, deutſche Kunſt dagegen traktiert ſie mit dem beſchmutzten Stiefelabſatz. Wir überſetzen holländiſche Schriftſteller dritten bis fünften Ranges und füllen unſere Zeitungen und Zeitſchriften damit, während unter unſeren beſten Poeten ſchmählich viele Mangel leiden und der Klingelbeutel für ſie im Lande herumgehen muß. Wir machen ſeit Jahren für Mark Twain eine wüſte Reklame, als wenn wir dafür bezahlt würden, eine Reklame, um deren zehnten Teil wir einen deutſchen Autor ſteinigen würden; wir überſetzen die albernſten Pariſer Boulevardſchwätzereien und tiſchen ſie unſeren Volksgenoſſen mit der ſelbſtgeglaubten Verſicherung auf, ſie ſeien voll des ſeit Jahrhunderten berühmten Witzes und Eſprits, wenn ſie auch durch unſere deutſchen humoriſtiſchen Blätter weit in den Schatten geſtellt werden. Wir rüſten durchreiſenden fremden Autoren und Schauſpielern feierliche Bankette, während das andere Land um einen deutſchen Dichter oder Schauſpieler von gleichem Range noch nicht einmal einen Nachtwächter in Bewegung ſetzen würde. Natürlich nehmen wir dadurch nicht nur unſeren eigenen Dichtern Luft und Licht, wir ſetzen auch unſere eigene Literatur in den Augen der anderen Nationen herab. Das Allerſchlimmſte aber iſt, daß wir deutſche Kunſt mit undeutſchen Maßſtäben meſſen. Seit Jahrzehnten wird unſere deutſche Dramatik mit norwegiſcher und franzöſiſcher, unſere Novelliſtik mit nordiſcher, franzöſiſcher und ruſſiſcher Elle mißhandelt. Ein in manchen Dingen

Digitized by Google

gewiß bewundernswerter Spezialist wie Ibsen, dem außer der moralisierenden Psychologie so gut wie alle Bestandteile deutschen Wesens fehlen, war im öffentlichen und privaten Urteile zu einer Keule geworden, mit der man deutsche Kunst erschlug. Schiller durfte man lästern, allenfalls auch Goethe, von den Kleineren nicht zu reden; aber Ibsen durfte man nicht beurteilen, nur ehrfürchtig bewundern, auch den „Baumeister Solneß", auch die „Frau vom Meere", auch den „Borkmann", auch „Wenn wir Toten erwachen". Ihn nachahmen wollen, war schon Blasphemie, in einer Vorstellung der „Wildente" lächeln, ein Sakrilegium. Und die düstere, müde, schwermütige, pessimistische und passive Novellistik der Russen rückte man uns als Muster vor, uns, einem wiedergeborenen, neu aufstrebenden Volke voll Kraft und Hoffnung und sichtbaren Gedeihens! Gottlob! wir sind ein Land, in dem noch der Wein gedeiht; wir haben goldene Kornfelder von Süden bis Norden, wir haben immerlebendige Ströme, und unsere Wälder sind voll Gesang. Wir wollen ein Kunsturteil, das aus unserem Lande und unserem Wesen erwachsen ist, und wollen uns weder vom Norden unsere Wärme, noch vom Süden unsere Frische, weder vom Westen unsere Träne, noch vom Osten unser Lachen nehmen lassen. Nichts Größeres kann die künstlerische Erziehung tun als dem unseligen deutschen Erblaster der Ausländerei den Boden zu entziehen. Wie kann sie das? Etwa durch genau abwägende Beurteilung oder gar durch Herabwürdigung des Fremden? O nein: Urteil und Warnung vermögen nichts im Vergleich zur Ernährung. Und so weisen uns alle Wege zuletzt auf dieselbe Forderung: Laßt unsere Jugend nicht Kunst inhalieren über dem Verdampfungsapparat der Ästhetik, sondern setzt ihr den

Digitized by Google

frischen vollen Trank an die frischen Lippen! Kunst, die durch den Verstand genossen wurde, sieht überall gleich aus. Der Verstand ist ein Gleichmacher. Pflanzt den Kindern und jungen Leuten deutsche Kunst unmittelbar ins Herz, und es müßte wider alle Natur zugehen, wenn das nicht in deutschen Herzen Wurzel schlüge und fortkäme, was dem gleichen Boden eines deutschen Herzens entsprossen ist.

Wer Italien, wer die Alpen und andere Gegenden der Fremde gesehen hat, der weiß, daß es auf Erden Plätze gibt, die im allgemein ästhetischen Sinne schöner sind als irgend ein Stück deutscher Erde. Wer aber die Heimat mit Sinnen und Gefühl angeschaut und durchlebt hat, der weiß auch, daß kein Fleckchen Erde das andere ersetzen kann, daß auch ein Paradies im Pendschab oder auf Ceylon ihm nicht das sagen kann, was die Wiesen und Hecken seiner Heimat mit ihm gesprochen haben, von Schicksalsbeziehungen zur Heimat vollkommen abgesehen. Und so kann, wer deutsche Dichtung in Sinnen und Gefühl genossen und erlebt hat, getrost, obwohl ohne Grund, der Meinung sein, daß andere Völker Größeres und Schöneres besäßen: das wird er wissen, daß es das „Lied an den Mond" oder das „Lied von der Glocke" nur einmal in der Welt gibt und daß die Geister, die diese Lieder unsichtbar umschweben, nur auf den Ruf dieser Lieder erscheinen. Wer solchermaßen deutsche Kunst an sich erfahren hat, der wird fremde Kunst nur um so tiefer genießen; aber niemals wird fremde Kunst die Kunst seines Vaterlandes in seinem Herzen überwuchern und ersticken können. (Anhaltender lebhafter Beifall.)

Digitized by Google

Schlußwort.

Vorsitzender:

Stadtschulrat Dr. **Kerschensteiner,** München:

Königliche Hoheit! Meine Damen und Herren! Wie ein dreifacher Regenbogen wölbt sich der heutige dreifache Vortrag über uns nach den geistigen Gewittern, die in den letzten zwei Tagen in diesem Saale niedergegangen sind. (Heiterkeit.) Keine Pflichten der Kritik, keine Überwachung des Ganges der Debatten störte uns heute im ästhetischen Genusse der guten Rede. Ich danke von ganzem Herzen den drei Herren, die uns den Genuß bereitet haben, und Ihr rauschender Beifall hat gezeigt, daß Sie in meinen Dank einstimmen.

Ich muß aber noch öffentlich danken den Herren Referenten und denjenigen Herren, die sich in den letzten zwei Tagen an der Debatte beteiligt haben, die mit so vielen wertvollen Anregungen uns nach Hause entlassen, und die mit so wenig Furcht, sei es vor dem überlegenen Lächeln des Vorausdrängenden, sei es vor der abwehrenden Gebärde der Zurückhaltenden, der freien Meinungsäußerung huldigten. Es ist gut, daß wir mit offenem Visiere kämpften. Auf diesem Wege werden wir das Ziel erreichen, das wir erreichen wollen.

Ich danke weiter dem Ortsausschuß, der mit so viel Freundlichkeit und mit so viel Liebenswürdigkeit und mit so viel Arbeit uns die Wege hier ebnete, insonderheit dem Herrn Regierungs- und Schulrat Dr. Krumbholz.

Digitized by Google

Endlich drängt es mich, auch noch eines anderen Mannes zu gedenken und ihm unsern herzlichsten Dank zum Ausdruck zu bringen. Er ist wie ein bescheidenes Veilchen stets verborgen, oder, eigentlich noch besser, er verbirgt sich hinter uns wie eine stille, sorgfältige, immer tätige, immer geschäftige Hausfrau, die errötet, wenn man ihre guten Eigenschaften in öffentlicher Gesellschaft erzählt. Ich meine meinen sehr verehrten Nachbarn und Schriftführer, Herrn Dr. Cäsar Flaischlen, der seit einem halben Jahre mit unermüdlicher Arbeit und mit unermüdlicher Sorgfalt all die schriftlichen Verhandlungen in die Hände nahm, die für das Gedeihen unseres Tages notwendig waren. (Beifall.)

Und nun gestatten Sie — und Herr Otto Ernst wird es mir auch verzeihen —, daß ich Ihnen noch zum Nachhausenehmen zwei Paketchen mitgebe, die Sie aber in die Westentasche stecken können. Ich bin eben leider auch einmal ein deutscher Professor gewesen, wenn man einen Gymnasiallehrer so nennen darf, und die Eierschalen der Gründlichkeit habe ich noch nicht ganz abgestreift. Es wird aber vielleicht mit dieser pedantischen Gründlichkeit besser werden, wenn einmal all die deutschen Professoren an Hoch- und Mittelschulen totgeschlagen sein werden. (Heiterkeit.) Meine verehrten Anwesenden! Kunst ist Formgebung, Kunst ist charakteristische Darstellung dessen, was in uns und was außer uns lebt. Die Malerei, die Plastik, die Architektur ist Darstellung der Form für das Auge. Musik ist Darstellung der Form für das Ohr. Aber was, meine verehrten Anwesenden, ist Poesie, was ist Dichtkunst? An welchen Sinn soll sie sich wenden? Herr Geheimrat Dr. Waetzoldt hat es in anderer Form angedeutet. Die Dichtkunst wendet sich an den ganzen Menschen, nicht bloß an

Digitized by Google

einen einzelnen Sinn; sie ist nicht bloß Klangschönheit und Rythmus, sie ist nicht bloß Darstellung für das Auge und nicht bloß für das Ohr, sie ist Darstellung für die ganze Seele; sie ist die charakteristische Darstellung einer großen Seele für eine zweite große Seele. Sie wendet sich an den ganzen intellektuell, sittlich und ästhetisch empfindenden Menschen. Das ist in unseren Verhandlungen vielleicht nicht ganz klar zum Ausdruck gekommen, und das ist daher das eine Päckchen, das ich den verehrten Pädagogen, wenn sie nun mit verschärftem Gewissen für die Behandlung des Kunstwerkes nach Hause gehen, mitgeben möchte.

Und das zweite Päckchen! Wir haben drei Tage lang über die ästhetische Erziehung gesprochen. Man könnte vielleicht zu der Meinung kommen, wir wüßten nichts von der Bedeutung anderer Erziehungsaufgaben; man könnte vielleicht meinen, daß wir die ästhetische Erziehung als die Grundlage aller Erziehung auffassen möchten. Meine sehr verehrten Anwesenden! Gestatten Sie, daß ich prinzipiell den Satz ausspreche: die ästhetische Erziehung ist die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung dafür, daß der Mensch dahin geführt werde, wohin alle Erziehung strebt, zur sittlichen Freiheit! Ein Beweis dafür dürfte in jenen Zeiten liegen, die, obwohl sie von höchster ästhetischer Bildung erfüllt waren, doch einen starken Tiefstand oder doch Niedergang der sittlichen Größe aufwiesen, in den Zeiten, auf die einst Schiller schon in seinen ästhetischen Briefen an die Menschheit hingewiesen hat, im perikleischen Zeitalter, im Zeitalter des augustinischen Roms, im Zeitalter der Hochrenaissance zu Rom und Florenz. Und der Grund für diese Erscheinung dürfte darin zu suchen sein, daß sich das Ästhetische zunächst mit der Form befaßt, also sich zu-

Digitized by Google

nächst an den Geschmack oder meinetwegen an das Gefühl wendet, wobei dann leicht die Gefahr mit unterläuft, daß wir wegen der reizvollen Gewandung und Gestaltung nicht bloß die Darstellung, sondern auch das Dargestellte anziehend finden. Und noch etwas kommt hinzu. Ästhetische Erziehung ist zunächst wenigstens eine Erziehung zum Genusse, eine Erziehung des Intellektes wie des Gefühls. Das sittliche Handeln aber erfordert eine Erziehung des Willens, und wenn wir den ästhetisch genießenden Menschen zu einem ethisch handelnden Menschen machen wollen, dann dürfen wir nicht übersehen — und wir übersehen es alle nicht, die wir am Kunsterziehungstag unser Herz erfreut haben —, daß mit der ästhetischen Erziehung, zum Teil sogar durch sie, auch eine starke Willenserziehung unserer Nation vorhanden sein muß, damit nicht bloß schön empfindende Männer und Frauen unserem Vaterlande erstehen mögen, sondern auch sittlich große Menschen, die überdies jedem, der sie betrachtet, auch immer einen wahrhaft ästhetischen Genuß bereiten, weil alle ihre Handlungen sich in die eine schöne Form einordnen, die sie sich selbst gegeben haben. (Lebhafter Beifall.)

Ich schließe hiermit unsere Versammlung.

Digitized by Google

Alphabetisches Verzeichnis

der Veranstalter und Redner.

Borstel, F. von, Lehrer, Hamburg 203.

Brandes, Gymnasialdirektor Schulrat, Professor Dr. Wilhelm, Wolfenbüttel 194, 208, 215.

Breg, Lehrer, München 59.

Diez, Professor Dr., Stuttgart 94, 114.

Ernst, Otto, Hamburg 9, 33, 61, 158, 266.

Flaischlen, Cäsar, Dr. Berlin 9, 10, 280.

Frommel, Hofdiakonus Dr., Karlsruhe 168.

Götze, Karl, Lehrer, Hamburg 79, 92, 176.

Gurlitt, Dr. Ludwig, Gymnasialoberlehrer, Steglitz 199, 206.

Hackenberg, Pfarrer Dr., Landtagsabgeordneter, Hottenbach 64.

Hart, Heinrich, Dr., Berlin 122, 178.

Hauptmann, Gerhart, Berlin 9.

Hiemann, E., Lehrer, Leipzig 173.

Keferstein, Horst, Dr., Jena 91.

Keller, E., Direktor Professor, Freiburg i. Br. 170.

Kerschensteiner, Dr. Georg. Stadtschulrat, München 9, 13, 20, 32, 45, 62, 75, 113, 119, 120, 135, 152, 193, 209, 215, 230, 233, 279.

Kleinpaul, Johannes, Dr., Dresden 87.

Köster, Hermann L., Lehrer, Hamburg 200.

Krumbholz, Dr. Paul, Regierungs- und Schulrat, Weimar 9, 279.

Kunowski, Lothar von, München 155.

Lehmann, Professor Dr. Rudolf, Berlin 9, 53, 136, 179.

Lichtwark, Professor Dr. Alfred, Hamburg 234.

Litzmann, Professor Dr. Berthold, Bonn 9.

Löwenfeld, Raphael, Dr., Direktor des Schillertheaters, Berlin 177, 218.

Matthias, Professor Dr. Theodor, Zwickau i. S. 57.

Mühlmann, Felix, Regierungs- und Schulrat, Merseburg 105.

Digitized by Google

Müller, Bezirksschulinspektor, Schulrat, Professor, D.Dr., Leipzig 153.
Nicklas, J., Gymnasialrektor, München 17, 106.
Osborn, Max, Dr., Berlin 110.
Pabst, Geh. Regierungsrat, Oberbürgermeister, Weimar 16.
Philo vom Walde, Breslau 56.
Polz, E., Lehrer, Weimar 90.
Pretzel, C. L. A., Lehrer, Berlin 88, 166.
Rein, Professor Dr. Wilhelm, Jena 76.
Rein, Oberlehrer Dr., Rudolstadt 51, 110.
Rothe, Exzellenz Dr., Staatsminister, Weimar 14.
Sallwürk, Geh. Hofrat Dr. E. von, Karlsruhe 9, 85.
Scherer, Oberschulrat Schulinspektor, Worms 83.
Schiele, Lic. Friedrich Michael, Marburg 60, 174.
Schubert, Dr. Rudolf, Leipzig 164.
Schulze, Rudolf, Lehrer, Leipzig 108.
Schumann, Professor Dr. Paul, Dresden 58, 119, 205.
Siebs, Th., Professor Dr., Breslau 46.
Voigtländer, Robert, Verlagsbuchhändler, Leipzig 209.
Waetzoldt, Geh. Oberregierungsrat Professor Dr. Stephan, Berlin 9, 24, 92, 250.
Weniger, Geh. Hofrat Professor Dr., Weimar 160.
Wildenbruch, Dr. Ernst von, Berlin 9.
Wolgast, H., Hauptlehrer, Hamburg 9, 112, 182, 211.
Wychgram, Professor Dr., Direktor, Berlin 53, 206, 216.

Zweiter Kunsterziehungstag: Deutsche Sprache und Dichtung. Weimar, den 9., 10. und 11. Oktober 1903.

Spamersche Buchdruckerei in Leipzig.

3016

Digitized by Google

Digitized by Google

FEB 1 - 1932

Digitized by Google